

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E *FOREGROUNDS*:
ACORDES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JULIANE CLÁUDIA PIOVESAN

FREDERICO WESTPHALEN-RS

2023

JULIANE CLÁUDIA PIOVESAN

**COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E *FOREGROUNDS*:
ACORDES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Stricto Sensu - Doutorado em Educação da URI – Frederico Westphalen – RS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucí dos Santos Bernardi

**FREDERICO WESTPHALEN-RS
2023**

P733c Piovesan, Juliane Cláudia

Comunidade de aprendizagem e foregrounds : acordes de docentes da Educação Infantil / Juliane Cláudia Piovesan. – 2023. 283 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023. Orientadora: Dra. Lucí dos Santos Bernardi.

1. Formação continuada. 2. Foreground. 3. Comunidade de aprendizagem. 4. Docência. 5. Educação Infantil. I. Bernardi, Lucí dos Santos. II. Título.

CDU 37

JULIANE CLÁUDIA PIOVESAN

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E FOREGROUNDS: ACORDES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Stricto Sensu - Doutorado em Educação da URI – Frederico Westphalen – RS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Lucí T. M. dos Santos Bernardi - (Orientadora - Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI/FW

Dr. Denival Biotto Filho
Instituto Federal de São Paulo - IFSP

Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
Programa de Pós-Graduação em Educação/Unisinos

Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS

Dra. Jaqueline Moll
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI/FW

Dra. Jordana Wruck Timm
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI/FW

Dra. Luci Mary Duso Pacheco (suplente)
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI/FW

Frederico Westphalen/RS, 27 de setembro de 2023.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Coordenação de Programa

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Programa

Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação – PPGEDU/URI

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas

Doutoranda

Juliane Cláudia Piovesan

Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Lucí dos Santos Bernardi

Título

Comunidade de aprendizagem e *foregrounds*: acordes de docentes da educação infantil

DEDICATÓRIA

Ao meu filho João Vitor, pela incomensurável alegria de viver a infância, com quem aprendi e aprendo todos os dias, nos *playgrounds* de vida, rememorando os *backgrounds*, vivendo com intensidade os *middlegrounds* e projetando os *foregrounds*.

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”.
(Gonzaguinha,1982)

Ao percorrer essa melodia que atravessou a realização desta tese, refleti intensamente meus *backgrounds*, vivi os *middlegrounds* e, certamente, elaborei *foregrounds*. As analogias da arte musical, colocadas no estudo, ilustram um modo de organizar o texto, no intuito de uma constituição de conceitos musicais, balizando relações nas construções teóricas e práticas.

Na configuração desta sintonia, tive auxílio de muitas vozes e mãos de maestria, as quais tornaram possível este sonho. Perpassei, então, por sete notas musicais que deram o tom a esta partitura.

A notação Dó

DO meu João Vítor, que me inspira todos os dias, do meu esposo João Paulo, que sempre me impulsiona e acolhe meus sonhos, ouvindo minhas ideias e angústias. Dos meus pais, Albino e Enelói, que sempre incentivaram a buscar conhecimentos, a estudar, a eles dedico esta tese. Minhas irmãs, Edivane e Katia, que me ouviam, ajudavam e me “sacudiam”. Ao meu irmão, Adilson, pela torcida de sempre. Aos meus sobrinhos, Carolina (*in memoriam*), Murilo, Sofia, Manuela, Luana (*in memoriam*) e Luan, notas que também dão sintonia andante ao meu caminho. Enfim, à minha família, suporte de vida, a quem conjugo, em tom alto, o verbo amar.

A notação Ré

REverência faço à minha orientadora, professora e maestrina Doutora Lucí, de voz doce e segura, tê-la nessa partitura foi certamente o início de um presente. Obrigada por todo o carinho, acolhimento, diálogos, ensinamentos e humanidade. Obrigada pelos saberes compartilhados nos *backgrounds*,

middlegrounds, os quais elaboraram e reelaboraram meus *foregrounds*. Obrigada por tornar este estudo um sonho possível, por caminhos que têm sentido e significado, sempre com um olhar atento, competente e criterioso.

A notação Mi

Minha amiga Rosane! É sempre uma alegria ter você por perto. Obrigada por dividir comigo os sonhos, as angústias e os projetos. Aos meus colegas de doutorado e do grupo de pesquisa, obrigada pelas partilhas, vivências e diálogos.

A notação Fá

FAço, nesta tonalidade, um agradecimento especial à URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, instituição na qual constituo a identidade e a profissionalidade docente. Ao Programa de Pós-Graduação da URI, pela humanização que percorre no itinerário formativo, da coordenação que tem a liderança da prof. Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco e no coletivo de professores e equipe que o compõe, em especial a minha amiga Lia, que me ouvia, que me incentivava e que me acolhia sempre.

A notação Sol

SONhos que se constroem no cotidiano! Um agradecimento especial às coordenadoras da Educação Infantil de Frederico Westphalen e aos professores que aceitaram o convite para participarem da comunidade de aprendizagem. Vocês são parte desta trajetória e representam as muitas outras vozes de profissionais da Educação Infantil deste País.

A notação Lá

LARGo e especial agradecimento aos professores Doutores que compuseram a banca examinadora deste trabalho, por contribuírem valorosamente com seus percursos de conhecimento e experiências. Vocês foram e são fundamentais em minha trajetória.

A notação Si

Slm, ao final deste compasso, agradeço o sonho concretizado e a esperança em novas melodias, refletindo os *backgrounds*, vivendo os *middlegrounds* e elaborando e reelaborando os *foregrounds*!



Ontem um menino que brincava me falou.
Hoje é semente do amanhã.
Para não ter medo que este tempo vai passar.
Não se desespere e nem pare de sonhar.
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs.
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar.
Fé na vida.
Fé no homem.
Fé no que virá.
Nós podemos tudo.
Nós podemos mais.
Vamos lá fazer o que será!

(Semente do Amanhã – Gonzaguinha)

RESUMO

Acordes da reelaboração de *foregrounds*, na organização de uma comunidade de aprendizagem, em uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na Educação Infantil é a baliza deste estudo. A tese caminhou na defesa de que a realização de processos formativos coletivos se configura como oportunidades para a reelaboração de *foregrounds* de docentes da Educação Infantil. Postula uma reflexão sobre a construção do caminho de ensino e de aprendizagem, nas concepções, nas perspectivas, nos sonhos e nas angústias, considerando que o *foreground* de um indivíduo remete à forma como ele visualiza suas possibilidades de futuro e que pode determinar seus processos de buscar a aprendizagem, bem como de mobilizar o processo pedagógico. Suscitou responder a questão orientadora: *Como se apresenta os foregrounds de docentes e que dispositivos eles mobilizam para a reelaboração, a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem, em uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na Educação Infantil?*. Assim, a tese busca analisar os *foregrounds* de docentes e como são mobilizados, na participação de uma comunidade de aprendizagem, refletindo se uma prática formativa coletiva e dialógica com docentes de educação infantil possibilita essa (re)elaboração. Para a condução desse caminho, a perspectiva metodológica procedeu-se da hermenêutica filosófica de Gadamer. Quanto ao tipo de pesquisa é exploratória e descritiva e a natureza possui uma abordagem qualitativa. A materialidade empírica foi por intermédio da organização de uma comunidade de aprendizagem com docentes de educação infantil do município de Frederico Westphalen, na construção de uma formação continuada coletiva e dialogada. E, para a interpretação do campo, a referida valeu-se da Análise Textual Discursiva (ATD). A estrutura do estudo, organizada em artigos, é determinada por seções. A *Seção I – O cenário da pesquisa*, apresenta o estado de conhecimento e o processo de organização do caminho teórico-metodológico. A *Seção II – Em harmonia e dissonâncias com estudos teóricos*, baliza os estudos teóricos, divididos em artigos, os quais foram alicerces para a construção da tese, delineando-se em reflexões sobre a formação continuada dos professores de educação infantil e o contexto político nacional; a formação continuada docente como lugar de experiências: comunidade de aprendizagem e as lições da pandemia; o docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens e por fim reelaboração de *foreground*: orquestrando futuro com os professores. Na *Seção III*, enfatiza-se a *composição polifônica: vozes que se entrelaçam*, apresentando as reflexões das escutas das vozes dos interlocutores do estudo, contemplando os resultados da referida, descritos em três artigos, sendo, Docência na educação infantil e sua composição: *backgrounds* e *foregrounds* de um profissional em construção; Vozes docentes: caminhos de sonhos e angústias e *Foregrounds: qual futuro? Reelaborações em vozes polifônicas*". As narrativas dos/as professores/as evidenciam a força formativa que uma rede de relações dialógicas, estabelecida pelos profissionais, pode ter. Ainda, permitem ver a importância do outro na formação e no reconhecimento de si próprio, diálogos que se entrecruzam com tonalidades diferentes, com marcas sociais e históricas, capazes de provocar pensamentos, proporcionar novos sentidos ao vivido enquanto pessoa e profissional. Destaca-se com o estudo que são as vozes em movimento que, em um processo formativo coletivo, promoveram o compartilhar de vivências e experiências docentes, mobilizando saberes e conhecimentos, motivando novos olhares, outras construções de significados e reelaborando *foregrounds*.

Palavras-chave: Formação Continuada, *Foreground*, Docentes de Educação Infantil, Comunidade de Aprendizagem.

ABSTRACT

Chords of the re-elaboration of foregrounds, in the organization of a learning community, in a collective training practice that dialogues with teaching in Early Childhood Education is the goal of this study. The thesis advocated that carrying out collective training processes constitutes opportunities for re-elaborating the foregrounds of Early Childhood Education teachers. It postulates a reflection on the construction of the teaching and learning path, in conceptions, in perspectives, in dreams and in anguish, considering that an individual's foreground refers to the way in which he visualizes his possibilities for the future and that can determine his processes of seek learning, as well as mobilize the pedagogical process. It raised the answer to the guiding question: How are teachers' foregrounds presented and what devices do they mobilize for re-elaboration, based on organization/participation in a learning community, in a collective training practice that dialogues with teaching in Early Childhood Education? Thus, the thesis seeks to analyze the foregrounds of teachers and how they are mobilized, in the participation of a learning community, reflecting whether a collective and dialogical training practice with early childhood education teachers enables this (re)elaboration. To guide this path, the methodological perspective was based on Gadamer philosophical hermeneutics. As for the type of research, it is exploratory and descriptive and the nature has a qualitative approach. The empirical materiality was through the organization of a learning community with early childhood education teachers from the municipality of Frederico Westphalen, in the construction of collective and dialogued continuing education. And, to interpret the field, it used Discursive Textual Analysis (DTA). The structure of the study, organized into articles, is determined by sections. Section I – The research scenario, presents the state of knowledge and the process of organizing the theoretical-methodological path. Section II – In harmony and dissonance with theoretical studies, outlines the theoretical studies, divided into articles, which were the foundations for the construction of the thesis, outlining reflections on the continued training of early childhood education teachers and the national political context ; continuing teacher training as a place for experiences: learning community and the lessons of the pandemic; the teacher and the early childhood child: learning synchronies and finally re-elaboration of the foreground: orchestrating the future with teachers. In Section III, polyphonic composition is emphasized: voices that intertwine, presenting reflections from listening to the voices of the study's interlocutors, contemplating the results of the aforementioned, described in three articles, namely, Teaching in early childhood education and its composition: backgrounds and foregrounds of a construction professional; Teaching voices: paths of dreams and anxieties and Foregrounds: what future? Re-elaborations in polyphonic voices”. The teachers' narratives highlight the formative force that a network of dialogical relationships, established by professionals, can have. Furthermore, they allow us to see the importance of others in the formation and recognition of ourselves, dialogues that intersect with different tones, with social and historical marks, capable of provoking thoughts, providing new meanings to what we experience as a person and as a professional. The study highlights that they are the voices in movement that, in a collective training process, promoted the sharing of teaching experiences, mobilizing knowledge, motivating new perspectives, other constructions of meanings and re-elaborating foregrounds.

Keywords: Continuing Education, *Foreground*, Early Childhood Education Teachers, Learning Communities

RESUMEN

Acordes de la reelaboración de *foregrounds* adquiridos, en la organización de una comunidad de aprendizaje, en una práctica formativa colectiva que dialoga con la enseñanza en Educación Infantil es el objetivo de este estudio. La tesis defendió que la realización de procesos formativos colectivos se configuran como oportunidades para la reelaboración de *foregrounds* adquiridos por los docentes de Educación Infantil. Postula una reflexión sobre la construcción del camino de enseñanza y aprendizaje, en las concepciones, perspectivas, sueños y angustias, considerando que o *foreground* de un individuo se refiere a la forma en que visualiza sus posibilidades de futuro y que pueden determinar sus procesos de búsqueda. aprendizaje, así como movilizar el proceso pedagógico. Sugirió responder a la pregunta orientadora: Cómo se presentan los *foregrounds* de los docentes y qué dispositivos movilizan para la reelaboración, a partir de la organización/participación en una comunidad de aprendizaje, en una práctica de formación colectiva que dialoga con la enseñanza en Educación Infantil? Así, la tesis busca analizar los *foregrounds* de los docentes y cómo se movilizan, en la participación de una comunidad de aprendizaje, reflexionando sobre si una práctica de formación colectiva y dialógica con docentes de educación infantil posibilita esta (re)elaboración. Para conducir este camino, la perspectiva metodológica partió de la hermenéutica filosófica de Gadamer. En cuanto al tipo de investigación, es exploratoria y descriptiva y de naturaleza tiene un enfoque cualitativo. La materialidad empírica fue a través de la organización de una comunidad de aprendizaje con docentes de educación infantil en el municipio de Frederico Westphalen, en la construcción de una educación continua colectiva y dialogada. Y, para la interpretación del campo, los citados utilizaron el Análisis Textual Discursivo (ATD). La estructura del estudio, organizado en artículos, viene determinada por secciones. Sección I – El escenario de la investigación, presenta el estado del conocimiento y el proceso de organización del recorrido teórico-metodológico. Sección II – En armonía y disonancia con los estudios teóricos, marca los estudios teóricos, divididos en artículos, que fueron la base para la construcción de la tesis, esbozando reflexiones sobre la formación continua de los docentes de educación infantil y el contexto político nacional; la formación docente continua como lugar de experiencia: comunidad de aprendizaje y las lecciones de la pandemia; El maestro y el niño de la primera infancia: aprendiendo la sintonía y finalmente reelaborando el *foregrounds*: orquestando el futuro con los maestros. En la Sección III se hace énfasis en la composición polifónica: voces que se entrelazan, presentando las reflexiones de la escucha de las voces de los interlocutores del estudio, contemplando los resultados de la misma, descritos en tres artículos, a saber, La enseñanza en la educación infantil y su composición. *backgrounds* y *foregrounds* de un profesional de la construcción; Voces docentes: caminos de sueños y angustias y *Foregrounds*: qué futuro? Reelaboraciones en voces polifónicas”. Las narrativas de los docentes resaltan la fuerza formativa que puede tener una red de relaciones dialógicas, establecidas por profesionales. Además, nos permiten ver la importancia de los demás en la formación y el reconocimiento de nosotros mismos, diálogos que se cruzan con diferentes tonos, con marcas sociales e históricas, capaces de provocar pensamientos, brindar nuevos significados a lo que vivimos como persona y como profesional. Se destaca con el estudio que son las voces en movimiento las que, en un proceso formativo colectivo, promovieron el intercambio de experiencias y experiencias de enseñanza, movilizand o conocimientos y saberes, motivando nuevas perspectivas, otras construcciones de sentidos y significados y reelaborando *foregrounds*.

Palabras clave: Educación Continua, *Foreground*, Profesorado de Educación Infantil, Comunidad de Aprendizaje.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Distribuição das produções nas bases de acordo com os descritores	31
Quadro 02 - Encontros da Comunidade de Aprendizagem	50
Quadro 03 - Unitarização e distribuição das categorias	55
Quadro 04 - Síntese do termo <i>foreground</i> por Skovsmose	142
Quadro 05 - Categorias que emergiram da Unitarização	160
Quadro 06 - Categorias emergentes	186
Quadro 07 - Categorias emergentes manifestadas	223

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Palavras que emergiram da comunidade de aprendizagem _____ 238

Figura 02 – Representação da comunidade de aprendizagem _____ 250

LISTA DE SIGLAS

ATD: Análise Textual Discursiva.

BDTD/IBICT: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CAAE: Certificado de Apresentação e Apreciação Ética.

CLT: Consolidação das Leis do Trabalho.

CTD/CAPES: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

PPGEDU: Programa de Pós-graduação em Educação.

RCG: Referencial Curricular Gaúcho.

RCNEI: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

URI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS NOTAS	18
SEÇÃO I – CENÁRIO DA PESQUISA	29
1.1 Descortinando o estudo: o estado do conhecimento	31
1.2 O processo de organização da partitura: o caminho teórico-metodológico	39
SEÇÃO II - EM HARMONIA E DISSONÂNCIAS COM ESTUDOS TEÓRICOS	63
2.1 Formação continuada dos professores de educação infantil e o contexto político nacional	66
2.2 Formação continuada docente como lugar de experiências: comunidades de aprendizagem e as lições da pandemia	87
2.3 O docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens	111
2.4 Reelaboração de foreground: orquestrando futuro com os professores	135
SEÇÃO III – A COMPOSIÇÃO POLIFÔNICA: VOZES QUE SE ENTRELAÇAM	157
3.1 Docência na educação infantil e sua composição: <i>backgrounds</i> e <i>foregrounds</i> de um profissional em construção	159
3.2 Vozes docentes: caminhos de sonhos e angústias	185
3.3 Foregrounds: qual futuro? reelaborações em vozes polifônicas	222
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DE UM CONCERTO E O COMEÇO DE NOVAS PARTITURAS	245
REFERÊNCIAS	259
APÊNDICES	279
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido aos sujeitos (professores) da pesquisa	280
Apêndice B – Termo de Autorização pela Direção da Escola Particular	283
Apêndice C – Termo de Autorização pela Secretaria Municipal de Educação	284

PRIMEIRAS NOTAS

...eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa
(João Guimarães Rosa, 1985, p. 14).

Primeiras notas e muitas reflexões de um estudo que permeia os *foregrounds* de docentes da educação infantil, a organização de uma comunidade de aprendizagem com uma prática formativa coletiva e dialógica. Defendemos a tese de que a realização de processos formativos coletivos constituem-se oportunidades para a reelaboração de *foregrounds* de docentes da Educação Infantil, a partir de estudos teóricos que mobilizaram construções da prática e de uma prática que também construiu novos conceitos, os quais serão explicitados nesta partitura. Explicita-se analogias da linguagem musical na extensão do estudo, elucidando metáforas com conceitos da música, sendo um modo de escrita nas construções teóricas e práticas.

Eco (2007) ensina que a tese e a elaboração da pesquisa científica servem para a vida, não só como incentivo ao seu desenvolvimento, mas como exercício intelectual sincero. Assim, uma tese nasce de inquietações, de curiosidades, de paixões, de desejos de conhecer, de saber, de se apropriar de temáticas, sobretudo de histórias e memórias da pesquisadora. Nesse sentido, apresenta-se a Juliane e seus *backgrounds/middlegrounds* e, nas considerações finais, a Juliane e seus *foregrounds*, a partir do estudo realizado.

Background é a experiência anterior, vivenciada no contexto cultural e sociopolítico pelo indivíduo. D'Ambrósio (2007) destaca o termo como a bagagem cultural de um indivíduo, aquilo que lhe é familiar, seus costumes. Por sua vez, Skovsmose (2007) o identifica como experiências passadas, influências culturais e sociopolíticas. Sendo assim, o *background* de um indivíduo se refere ao processo que vivenciou. Já o *middleground*, de acordo Biotto (2022), é o presente, o que se está vivendo.

Esta temática da docência, da formação do professor e práticas educativas e da reflexão sobre a permanente atualização vincula-se à minha¹ trajetória de vida, ao meu *background*, o qual é definido por D'Ambrósio (2007) por indicar o tempo

¹ Permitti-me escrever esta parte da tese e a final, Juliane e seus *foregrounds*, em primeira pessoa, por ser algo vinculado à minha trajetória de vida pessoal e profissional.

pretérito, as raízes de um indivíduo, seus costumes, seus valores, suas crenças, seus gostos, ou seja, suas vivências intra e extraescolares.

Filha e sobrinha de professoras, brincava de ser professora e sonhava em dedicar minha carreira profissional à docência. Minha família me incentivava a seguir, mesmo me alertando dos “perigos” subjacentes, principalmente a questão salarial. Cresci e cada vez mais percebia que os caminhos estavam sendo trilhados para essa finalidade, esse objetivo. Senti, em minha vida discente, as consequências de greves do magistério. Não entendia muito, ouvia muitas reclamações dos professores quanto ao salário, referindo-se com indignação e descrença. Muitos expressavam o sofrimento pela profissão, pela amargura de estar em uma sala de aula; enfim, ouvia desfiarem os dilemas da profissão.

Porém, passagens de minha vida me motivavam a seguir em busca da carreira do magistério e, a mais feliz delas, era brincar de “aula” com minhas amigas, quando fazia o papel de professora. Recordo-me que repetia as atitudes e gestos de minha professora, principalmente dos Anos Iniciais (não fui aluna de Educação Infantil).

Assim, resolvi cursar o magistério (Curso Normal). Na realidade, nem sabia o que era, mas tinha a certeza: queria ser professora. Cursei o magistério e, atuando como docente estagiária, iniciei o curso de graduação em Pedagogia. No estágio do magistério, já percebia a angústia vivenciada pelas professoras, que me diziam para seguir outra profissão, pois trabalhar com crianças era muito sofrido, desgastante e desvalorizado. Mas nada me abrandava e, muito menos, fazia desistir do meu sonho.

Em 03 de março de 1997, iniciei o Curso de Pedagogia na URI. Foi um processo muito importante, firmando ainda mais o desejo de estar em uma sala de aula como professora. Tive a oportunidade de desenvolver, de 1998 a 2000, a pesquisa de Iniciação Científica, *“A construção da postura filosófica do professor”*, com o professor Doutor Jaime José Zitzkoski. Nesse período de vida, de pesquisa, de leituras e de reflexões, descobri-me mais crítica e com uma visão diferente de sociedade, de humano e de mundo.

No ano de 2001, formei-me em Pedagogia, fiz o concurso do magistério estadual e ingressei, então, como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Ingressei, também, no Curso de Especialização em Planejamento e Gestão da Educação, desenvolvendo a temática *“A organização escolar e o desenvolvimento de uma*

cultura de participação”, sob orientação da professora Doutora Edite Maria Sudbrack. Esse estudo foi extremamente importante para entender o contexto escolar, no ano de 2001, quando iniciava minha carreira como docente na escola pública, pois havia conquistado o primeiro lugar no concurso público do magistério estadual para o Município de Frederico Westphalen na etapa dos anos iniciais e, igualmente, o primeiro lugar para Filosofia da Educação no Município de Alpestre (o qual não assumi).

Deparando-me com a escola, comecei meu trabalho acreditando ter mais maturidade, mas levei um “choque da realidade”. Enquadro-me nas palavras de Tardif quando diz que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior” (2003, p. 86).

Na escola, senti-me sozinha, sem amparo, guiada pelo desejo e o sonho de infância: ser professora. Percebi a desilusão, o sofrimento, a angústia de colegas, confirmando as palavras de Gadotti de que “há muitos professores e professoras que se sentem infelizes na escola e principalmente na sala de aula” (2003, p. 50). Nesse processo, muitas vezes, deparei-me com inúmeras afirmações desestimuladoras: “você faz isso porque está no início da carreira, depois vai ver que não vale a pena”; “não pense que o que você aprendeu no Curso de Pedagogia vai conseguir aplicar aqui”; “teoria é muito fácil, a dificuldade é na realidade prática”, “para que fazer cursos de atualização, eles falam sempre a mesma teoria”.

Assim, como professora, senti nascer em mim a inquietação de conhecer de perto a profissão docente, os processos; enfim, questionava-me - e ainda questiono - como construí o meu modo de ser e agir em sala de aula. Tive contato com professoras que me acolheram e, lisonjeadas, afirmavam o orgulho de ser colega. Outras, no entanto, instigavam-me a buscar algo, na concepção delas, melhor, menos sofrido e com maior rentabilidade financeira. Nesse contexto, remeto às palavras de uma professora licenciada (NÓVOA, 2009, p. 216): “saí da Faculdade cheia de projetos, queria voar longe. Aos poucos fui descobrindo que as grades limitavam meus voos. Cortaram minhas asas. Hoje meus voos intelectuais são rasteiros. Mas não perdi a esperança de um dia poder voar, e longe. Fora das grades”. Afirma Nóvoa:

É pesada a imagem da tradição que padecemos. A maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foram formados/as para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teoria da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologia de ensino (2009, p. 52).

Em 2004, iniciei o Mestrado em Educação, na Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Campus São Leopoldo/RS. No Mestrado, tive a oportunidade de aprender, de construir saberes docentes que me levaram a alargar o olhar de mundo, mais uma vez, de modo diferente. Com o tema “*A Arte de aprender e ensinar: influência dos Cursos de Licenciatura da URI – Câmpus de Frederico Westphalen na prática pedagógica de docentes egressos*” e a orientação da Doutora Cleoni Maria Barboza Fernandes, investiguei a aproximação da teoria apreendida nos Cursos de Licenciatura relacionando-a com a realidade praticada nas salas de aula de alunos egressos. O percurso do Mestrado foi transformador e fundamental para me constituir docente no Ensino Superior em Cursos de Licenciatura, desafio que abracei a partir de 2003, uma oportunidade imensurável de participar dos processos formativos dos futuros professores. Ele me permitiu construir a convicção da necessidade das imbricadas relações da universidade e da escola, as interconexões para pensar a educação e os processos formativos dos professores, inicial e continuada, especialmente da Educação Infantil.

Nesse nível de ensino, como docente formadora de professores, tanto no nível inicial como continuado, muitas inquietações emergem da reflexão acerca da minha prática... Meus *backgrounds* e *middlegrounds* me fortalecem a refletir constantemente a minha prática e intensificam meus *foregrounds* com reflexões como: o que deixo e o que levo diariamente do meu fazer pedagógico? Consigo realmente aprender e ensinar? Auxílio na construção de humanos mais felizes? As formações continuadas mobilizam a prática dos docentes?

Nesse sentido, se entendermos a aprendizagem como uma forma de ação, para que ela realmente ocorra, de acordo com Skovsmose (2014, p. 38), “[...] o indivíduo precisa tomar iniciativas, ter planos e agir”. Assim, na situação da aprendizagem, é necessário apresentar motivação, com intencionalidade e ação. Mas de onde nasce essa iniciativa? As ações de um ser humano são movidas por intenções, por sonhos, por inquietações, por situações sociais, entre outras, as quais mobilizam e constroem permanentemente um ser.

Enfim, desafiei-me no Doutorado. Estudar a temática de um processo formativo coletivo com docentes de Educação Infantil surgiu pela reflexão nas disciplinas que ministrei e ministrei no Curso de Pedagogia, com enfoque para a Educação Infantil, na preocupação com o ensinar e o aprender nesse nível de ensino. Também pelos projetos de fomento e orientações de Trabalho de Conclusão de Curso na área da Educação Infantil, os quais sempre despertaram o interesse em continuar estudos mais aprofundados nesse nível.

Destaco que a mobilização emerge, de forma veemente, pelo trabalho de extensão que desenvolvo na área infantil pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Estudos que enfatizam a infância e a docência nesse nível de ensino. A realização de formações com os professores da região me inquieta. A escuta sensível (Barbier, 1997) dos docentes, a percepção de olhares, de angústias, de sonhos, de concepções do planejar, de viver e de experienciar descobertas na prática pedagógica sempre me instigaram e despertaram o interesse em desenvolver este estudo.

Assim, *Comunidade de aprendizagem e foregrounds: acordes de docentes da educação infantil* é o estudo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

De acordo com o dicionário on-line de Português, acorde é a produção simultânea de vários sons: acordes harmônicos e dissonantes. É a união de três ou mais notas tocadas simultaneamente. Este estudo ancora-se na realização de processos formativos coletivos, harmônicos e/ou dissonantes, que se colocam como oportunidades para a reelaboração de *foregrounds* de docentes da Educação Infantil. *Foreground* é um conceito basilar neste estudo. Segundo Skovsmose (2007), designa as intenções, expectativas, aspirações e esperanças que o indivíduo tem com base nas oportunidades sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade lhe proporciona. A tese tem foco no docente de Educação Infantil, na construção de seu caminho de ensino e de aprendizagem, nas suas concepções e práticas, nas suas angústias, sonhos e perspectivas, considerando que o *foreground* de um indivíduo remete à forma como ele visualiza suas possibilidades de futuro e essa visão pode determinar a sua intenção de ensinar e de aprender. Ainda, argumenta-se que essas intenções estão conectadas não somente aos

antecedentes de um docente, que envolve suas experiências e processos formativos, seu *background*², seu *middleground*³ mas, principalmente, ao seu *foreground*.

Decorre dessa premissa a necessidade e a importância de fomentar processos e espaços educativos que se preocupem em dialogar sobre o *background* dos docentes e proporcionar perspectivas de reelaboração de *foreground*, mesmo em contextos diversos e dinâmicos, como o olhar voltado para a formação continuada, pensada de maneira coletiva.

Nóvoa (1992, p. 13) confirma essa ideia com a proposição de que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Nesse cenário, pontua-se que a prática pedagógica é singular, mas envolve vários seres humanos e muitos processos, entre eles ter conhecimentos, planejar, compreender os alunos, conhecer o ambiente, trabalhar em equipe, entre outros. Nóvoa (2017, p. 1121) salienta que “nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos”.

Assim, o cotidiano da prática passa a refletir um processo de apropriação do *lôcus* escolar e das ações educativas vivenciadas nesse espaço. Constitui-se em um momento dialógico de formação continuada, de construção e reconstrução de conceitos que intensificam a criação, a elaboração e reinvenção do ser/fazer docente. Nessa perspectiva, esse processo emerge em um espaço profícuo de compartilhar experiências e conhecimentos, os quais podem contribuir para a reflexão e reelaboração dos *foregrounds*.

Nesses encontros, o professor pode refletir sobre si, no diálogo com o outro, numa prática de autoformação. Conforme evidencia Freire (1996), o ser humano é inconcluso e inacabado, por esse aspecto que se fundamenta a educação como processo permanente. O autor explicita, ainda, que a educabilidade das mulheres e dos homens foi gerada pela consciência de sua inconclusão. É também na

² *Background* são experiências anteriores vivenciadas no contexto cultural e sociopolítico pelo indivíduo (Skovsmose, 2014).

³ Para Biotto Filho (2022, p. 05), *middleground* “faz referência ao presente de uma pessoa. Tem a ver com o ambiente cultural e social em que ela está inserida no momento. *Middleground* não é definido somente por fatos pessoais, culturais e sociais, mas inclui as interpretações e a percepção da pessoa sobre esses fatos”.

inconclusão de que se tornam conscientes que se incerta o movimento permanente de procura, cujo alicerce está na esperança.

Então, esse processo inconcluso e permanente precisa estar guiado na construção de um saber coletivo, que respeite a individualidade de cada sujeito, seus *backgrounds*, seus *middlegrounds* e seus *foregrounds*, além de estar embasado num movimento de reflexão individual e coletivo. A construção de um espaço de diálogo entre os pares, com um coletivo atuante, é capaz de se instituir uma nova cultura que resulte em novas práticas profissionais (Nóvoa, 2009). É na escola e por meio do diálogo, com estudos teóricos e práticos, que se reflete e se aprende a profissão docente.

Ainda, Nóvoa (2009, p. 23) elucida que, “a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Para Alarcão (2001, p.11), essa coletividade reflexiva é expressa em uma escola reflexiva, “concebida como uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico e simultaneamente avaliativo e formativo”. Nesse processo reflexivo, os currículos sem movimentos se tornam vivos e dinâmicos e os docentes, a partir do compartilhar coletivo, se transformam em atores de seu caminho formativo.

Do mesmo modo, a reflexão precisa ter uma intencionalidade, um desejo de repensar estruturas, conceitos e práticas. Portanto, como destaca Pérez Gómez, (1995), a reflexão coloca o ser humano no mundo da sua experiência, com valores, contextos afetivos, interesses sociais e cenários políticos. Assim sendo, para compor a ação de formação, destaca-se no estudo a constituição de prática formativa coletiva, uma comunidade de aprendizagem⁴, com encontros que consistiram em reflexões com docentes de Educação Infantil, que permitiram a eles pensar em seu futuro, mobilizar sonhos, descrever angústias, perspectivas e estruturar e reestruturar *foregrounds*.

A temática da “*Comunidade de aprendizagem e foregrounds: acordes de docentes da Educação Infantil*” explicitou a necessidade e o interesse em estudar a

⁴ Conceito explicitado em artigo próprio, no decorrer do estudo. Imbernón (2009) destaca como um grupo de docentes que dialogam, pensam, refletem e edificam seus saberes a partir do contexto da prática.

docência na educação infantil e trouxe a seguinte questão orientadora: “*Como se apresenta os foregrounds de docentes e que dispositivos eles mobilizam para a reelaboração, a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem, em uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na educação infantil?*”

A partir da temática e do problema, justificou-se a construção do estudo, analisando a *formação continuada* enquanto um processo pedagógico de aperfeiçoamento e que precisa nascer da experiência do docente, das necessidades, dos sonhos, das dúvidas e das angústias. Nóvoa (1999) destaca que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado.

Essa formação foi realizada no decorrer do estudo, através de uma comunidade de aprendizagem com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen, com temáticas que viabilizaram a relação da construção teórica com a prática pedagógica. Ainda, temas que discutiram as perspectivas, as intenções e os sonhos, sustentados pelo contexto social, político, econômico e cultural, ou seja, os *foregrounds* dos docentes. Comunidade de aprendizagem enquanto uma proposta educativa alicerçada na relação entre os sujeitos, permeada pela concepção dialógica. Ainda, com efetivação coletiva, sendo os docentes os protagonistas, com reflexões sobre o cotidiano pedagógico, suas histórias, memórias, contextos atuais, perspectivas e angústias.

Nesse contexto e devido às características do conceito de *foreground*, observa-se a relevância sobre os processos de reelaborações, principalmente no que se refere à relação entre este e a formação continuada de docentes, no sentido da possibilidade de contribuição que pode oferecer para a reelaboração do *foreground* desses professores. Elucida-se que, pelas pesquisas no estado de conhecimento, apresentadas, não possuem estudos sobre *foregrounds* relacionados aos processos formativos de docentes no âmbito da formação continuada e na etapa da Educação Infantil.

Destaca-se, então, a reelaboração de *foregrounds* por compreender que o *foreground* de uma pessoa não se configura como algo estático, mas que pode ser modificado, reestruturado, reconfigurado de acordo com novas maneiras dos indivíduos observarem as suas possibilidades de futuro. Para Skovsmose (2014, p. 36), “*foregrounds* contêm experiências, interpretações, esperanças e frustrações,

que se forjam no exercício contínuo da convivência humana, em cada interação, em cada ato comunicativo”.

Assim, a mudança, elaboração ou reelaboração do *foreground* têm duas dimensões: a externa e a subjetiva. A externa acena ao contexto do indivíduo em termos de possibilidades, obstáculos, impedimentos, facilidades, oportunidades e desvantagens. Desse modo, o desenho de *foreground* se produz por parâmetros sociais, econômicos e políticos. Já a subjetiva advém das experiências do ser humano, pela maneira como interpreta, observa e reage às possibilidades e obstáculos de seu contexto.

Biotto Filho (2015) ressalta que se visualiza a possibilidade de desenvolver maneiras que favorecem a reelaborações de *foregrounds*. Para tanto, são fundamentais estudos e pesquisas que tratem sobre o tema, sobretudo sobre as possibilidades dessas reelaborações em ambientes educacionais e no tocante dessa tese, *foregrounds* de docentes de Educação Infantil. Afinal, como sublinha D’Ambrósio (2007, p. 105) “[...] só se justifica insistirmos em educação para todos se for possível conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo”.

Os *foregrounds* permitem ser potencializados quando as perspectivas de futuro de uma pessoa se ampliam, podendo configurar-se em qualidade de vida, dignidade e felicidade; enfim, refletir e reelaborar contextos que permitam desenvolver-se como pessoas e como profissionais.

Nesse contexto, tem-se como *objetivo geral* a intenção de analisar os *foregrounds* de docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados, a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem, uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na educação infantil.

E os *objetivos específicos* que guiaram a tese foram: propor um processo dialógico de formação continuada que oportunize para o docente de educação infantil refletir sobre seu contexto individual e seu futuro, através de comunidades de aprendizagem; revisitar o conceito e as principais características do *background* e do *foreground*, e compreender as possibilidades de reinterpretção e reelaboração; conhecer os saberes que podem ser mobilizados pelos docentes de Educação Infantil no contexto da prática pedagógica e compreender como eles podem ser articulados na reelaboração de *foregrounds*; investigar o significado da docência manifestado pelos docentes e entender os motivos de ensinar e de aprender para o

contexto da profissão e identificar que aspectos se apresentam nas dimensões externa e subjetiva dos docentes e quais os dispositivos, estratégias ou práticas emergentes na reelaboração dos *foregrounds*.

Nesse caminho, no diálogo entre a teoria e a prática, a partir da perspectiva do tema, problema, objetivos e questões norteadoras, o estudo, desenvolvido em artigos⁵, delineou-se em três seções, descritas a seguir.

A **Seção I – O cenário da pesquisa** - apresenta o estado de conhecimento, na análise dos descritores que indicaram o ineditismo da pesquisa, delineado pelos escritos sobre: *Descortinando o estudo: o estado do conhecimento*. Ainda, nesta seção, com o artigo *O processo de organização da partitura: o caminho teórico-metodológico*, mostra-se a condução do percurso.

A **Seção II – Em harmonia e dissonâncias com estudos teóricos** baliza os estudos teóricos, divididos em artigos, os quais foram alicerces para a construção da tese. Cada produção contemplou aportes importantes da literatura, os quais auxiliaram nas reflexões do problema e da intencionalidade desta tese. Destaca-se, nesta seção, o artigo *A formação continuada dos professores de educação infantil e o contexto político nacional*, evidenciando a formação docente, em especial a continuada, refletindo conceitos, significados e processos. Na sequência, *Formação continuada docente como lugar de experiências: comunidade de aprendizagem e as lições da pandemia*, apresentando a formação continuada como lugar que mobiliza experiências e saberes, na interconexão entre universidade e escola. Coloca em evidência a possibilidade de um processo formativo por meio de comunidade de aprendizagem com aportes digitais. Ainda, o estudo *O docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens* aborda concepções da infância e saberes necessários ao professor da Educação infantil, percorrendo conceitos teóricos de identidade, de profissionalização e de saberes, arrazoando que o docente mobiliza também seu ser/fazer pedagógico no cotidiano com as crianças. Por fim, o artigo *Reelaboração de foreground: orquestrando futuro com os professores* discute o conceito de *foreground* presente na literatura e reflete sobre a reelaboração de *foreground* do docente, principalmente sobre o que mobiliza o ensinar e o aprender, entendendo que ensinar necessita de aprendizagens

⁵ A tese está organizada em artigos, conforme preconiza as normas do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU/URI).

constantes, em que este se permita interpretar suas vivências, suas realizações, seus desejos, seus sonhos, bem como as angústias, as barreiras e as frustrações.

A **Seção III – A Composição polifônica: vozes que se entrelaçam** apresenta as reflexões e as vozes dos interlocutores do estudo, contemplando os resultados da referida, sendo descritos em três artigos. O primeiro, “*Docência na educação infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um profissional em construção*”, refletindo sobre os *foregrounds* da infância dos docentes de educação infantil, os quais mobilizaram e incentivaram na busca pela profissão, as memórias, os sonhos, as vivências, as experiências enquanto crianças, mobilizadoras e edificadoras da carreira profissional. O segundo, “*Vozes docentes: caminhos de sonhos e angústias*” intenciona identificar que aspectos se apresentam nas dimensões externa e subjetiva dos docentes e quais os dispositivos, estratégias ou práticas emergentes na reelaboração dos *foregrounds*, apresentando os sonhos e as angústias docentes. E o último, “*Foregrounds: qual futuro? Reelaborações em vozes polifônicas*”, disserta as situações da vida pessoal e profissional que oportunizam sonhos, angústias e perspectivas, com a abordagem no diálogo coletivo realizado na comunidade de aprendizagem.

Para concluir, “*Considerações finais: o fim de um concerto e o começo de novas partituras*”, colocam as ponderações acerca do estudo, recuperando os achados da pesquisa, enfatizando a necessidade de processos dialógicos que ouçam os docentes de educação infantil, nos quais possam expressar suas vozes harmônicas e dissonantes e ainda elaborar e reelaborar *foregrounds*, sendo importantes para uma vida pessoal e profissional com mais intensidade, sentido e significado. E ainda, trazem Juliane e seus *foregrounds*.

Benjamin (2011, p. 24) poetisa que “[.] o trabalho em uma boa prosa tem três graus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida”. Essa composição é um convite a participar desta sinfonia, a qual possui sempre novos sentidos ao vivido, com acordes harmônicos e dissonantes. Assim, é no diálogo e encontro coletivo com o outro que se produzem respostas, as quais deram a possibilidade de acabamento, mesmo que temporário, mas essencial ao movimento recursivo de produção de conhecimentos, o qual só é passível de aplausos quando auxilia na transformação qualitativa de vidas.

SEÇÃO I – CENÁRIO DA PESQUISA



Nesta seção, apresenta-se o estado do conhecimento e o caminho teórico-metodológico. Parte-se do princípio de que o cenário do estudo inicia na mobilização da experiência pessoal da pesquisadora, das relações vivenciadas com a infância, com as inquietações nos processos formativos da educação infantil e o desejo de ter um conhecimento mais abrangente nesta área, principalmente de um movimento dialógico e coletivo. Neste trajeto, através da professora doutora Lucí, a orientadora, e do Grupo de Pesquisa guiado por ela, que já possui estudos⁶ sobre a temática, desvela-se o conceito de *foreground*, o qual abrandou e motivou a refletir, a ser constituinte da pesquisa. Assim, buscou-se entender, através do estado do conhecimento, na análise dos descritores dos estudos desenvolvidos sobre esse panorama, educação infantil, *foreground*, formação continuada e coletivo, os quais descortinaram o ineditismo da tese.

A partir deste contexto, partiu-se para o desenho teórico-metodológico e a constituição e adensamento dos artigos teóricos que fortaleceram o tema. Assim, nesta seção, também consta o artigo *O processo de organização da partitura: o caminho teórico-metodológico*, mostrando a condução do percurso e destacando que a perspectiva metodológica é a hermenêutica de Gadamer. Explica-se o tipo de pesquisa, exploratória e descritiva, a partir de uma abordagem qualitativa. A materialidade empírica enfatizada foi a organização de uma comunidade de aprendizagem com docentes de educação infantil do Município de Frederico

⁶ Dissertações do PPGEDU/URI de: Vladinei Gomes Apolinario. *A Escola, o Foreground do Estudante e a Matemática: o que nos dizem as pesquisas em educação* (2021). Renato José Dall Agnol, *Taller Vertical Internacional: estudantes vivenciando cenários para investigação* (2019) e Dioneia Maria Samua Vieira, *Juventudes: das intenções de aprendizagens aos projetos de vida* (2023).

Westphalen, na efetivação de uma formação continuada coletiva e dialogada, a qual coletou os dados para o estudo. Já para a interpretação do campo, a referida amparou-se na Análise Textual Discursiva (ATD). Destaca-se que a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/URI em 30/06/2022, Parecer número 5.500.674.

1.1 DESCORTINANDO O ESTUDO: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende mais,
é só a fazer outras maiores perguntas.
(Guimarães Rosa, 1985, p. 429).

De que lugar está sendo “falado” quando se propõe discutir a reelaboração de *foreground* do docente? Entende-se esse lugar como o cenário da pesquisa, a tecitura deste estudo. Este apresenta essa urdidura, mostrando o contexto do tema, que traz reflexões dos espaços e tempos de produções científicas, o estado do conhecimento, o qual foi essencial para o descortinar da pesquisa, ancorando as escolhas e revelando o ineditismo.

Espaços e tempos de produções científicas: sintonias com o estudo

O estado de conhecimento possibilitou um olhar dos movimentos das pesquisas, das tantas indagações realizadas por pesquisadores, das produções interligadas ao objeto da investigação. Ofereceu um mapa do lugar, das ideias já existentes, apontando temas/abordagens que foram mais exploradas e oportunizando compreender os silêncios em relação ao estudo.

Haddad (2002) define esse tipo de pesquisa como um estudo que propicia, em um período definido, ordenar um determinado campo de conhecimento, conhecer o que diferentes produções acadêmicas incluem como resultados de suas pesquisas e reconhecer, por meio desses trabalhos, as temáticas, as abordagens dominantes e emergentes, além das lacunas existentes, as quais podem servir à elaboração de pesquisas futuras. Nesse contexto, procurou-se conhecer como o objeto de estudo surgiu e se delineou nos trabalhos mapeados, no espaço e tempo do contexto educacional.

Para elaboração do estado do conhecimento, elegeu-se por realizar buscas por teses e dissertações em duas bases de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES)⁷ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto

⁷ No endereço eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT)⁸. A escolha por essas bases de dados procedeu por sua relevância no meio científico, pela qualidade e quantidade de publicações. Ainda, destaca-se que, para o levantamento de *foreground*, optou-se, também, pela pesquisa de artigos via *google acadêmico*⁹, por ser uma temática com menos estudos, principalmente na área da educação.

O período determinado para a pesquisa foi 2010 a 2021 (setembro) e os descritores e suas combinações para o levantamento foram os seguintes:

- 1) "formação continuada" AND "educação infantil";
- 2) "educação infantil" AND "formação continuada" AND "coletivo"
- 3) "foreground".

Ressalta-se, ainda, que os filtros utilizados para refinar os resultados foram em relação a esses dados:

1. Tipo: Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado;
2. Ano: 2010 a 2021;
3. Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas;
4. Área do Conhecimento: Educação.

Resultados encontrados nas bases

Evidencia-se, a seguir, os resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT):

Quadro 01 – Distribuição das produções nas bases de acordo com os descritores:

Descritor	CTD/CAPES	BDTD/IBICT	Produções pertinentes ao tema em estudo	
			Dissertações	Teses
"formação continuada" AND "educação infantil";	307	430	24	04
"educação infantil" AND "formação continuada" AND "coletivo"	56	199	07	00
"foreground" ¹⁰	23	19	07	01

⁸ Em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

⁹ Em <https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>.

¹⁰ Para *foregrounds* pesquisou-se também no *google acadêmicos*, encontrando 10 artigos com sintonia ao tema de estudo, mas com foco em estudantes.

Fonte: Dados retirados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e organizados pela pesquisadora.

a) Análise com o descritor "formação continuada" AND "educação infantil"

O descritor “formação continuada” AND “educação infantil” foi analisado neste estudo para observar o que está sendo investigado na área em âmbito de formação continuada na educação infantil, verificando se “nascem” das práticas, das indagações e interesses dos docentes ou são construções planejadas e apenas repassadas aos docentes. Dos 437 trabalhos que surgiram nas bases pelo descritor “formação continuada” AND “educação infantil”, sobressaem-se 24 dissertações e 04 teses com foco específico de formação continuada na/para a Educação Infantil.

Fica evidente, a partir do olhar para os estudos, a necessidade de possuir mais trabalhos/estudos de mestrado e doutorado que realizem esse movimento formativo, que compartilhem saberes, conhecimentos teóricos, disciplinares e da experiência, fundamentando em novos contextos, novos olhares, novos sonhos e perspectivas, sendo que a tese desenvolvida propôs um processo de formação continuada com docentes de Educação Infantil, dialogando, refletindo os *foregrounds* nos contextos pessoais, sociais e profissionais.

Assim, refletir e analisar a formação contínua é uma atividade complexa, pois precisa modificar os contextos da prática pedagógica. Como bem evidencia Nóvoa (1995), a formação precisa ser articulada a um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, que (re)elabore as ações.

b) Análise com o descritor "formação continuada" AND "educação infantil" AND “coletivo”

Para compreender ainda mais o contexto do tema da tese, analisaram-se os trabalhos a partir do descritor "educação infantil" AND “formação continuada” AND “coletivo”, pois a investigação caminhou em um processo de formação continuada como um espaço coletivo de docentes da Educação Infantil, com foco na reelaboração dos *foregrounds* dos professores. Uma formação continuada realizada

no contexto educativo, no tempo e no espaço de trabalho, numa contínua dinâmica de construção do desenvolvimento profissional.

Desse descritor surgiram 155 estudos. Nesse cenário, algumas pesquisas se repetem do descritor anterior, mas com o foco no coletivo se sobressaem 07 dissertações. Dessas, 05 enfocam análises de percepções de docentes de educação infantil sobre os processos formativos em serviço/coletivos, realizados por instituições, centros, programas e Secretarias Municipais de Educação. Em 02 estudos, o processo formativo coletivo é realizado no contexto da pesquisa de mestrado.

Desse modo, esse descritor mostrou a relevância de um processo formativo que aconteça no coletivo, que escute, reflita e olhe para os docentes, que sinta suas necessidades, que articule a teoria e a prática e que possa fazer um movimento de re(elaboração) e re(construção) pedagógica.

Para Imbernón (2010), escola é também um *lócus* de formação docente, onde são realizadas as ações pedagógicas que devem ser observadas, refletidas, discutidas e transformadas de acordo com a realidade. Ainda, o autor estabelece que formação continuada dos professores é fundamental em qualquer instituição educacional para melhorar a qualidade de ensino; porém, não é bem isso o que acontece, pois há muita formação e pouca mudança, havendo a necessidade de uma nova cultura transformadora e formadora que traga novos projetos embaixadores da teoria e da prática.

c) Análise com o descritor "foreground"

A pesquisa com o descritor "*foreground*" foi analisada no âmbito educacional e serviu de aporte para o estudo em tela, pois serão analisados *foregrounds* de docentes de Educação Infantil em um processo formativo/reflexivo.

Das 32 produções que surgiram com o descritor, 07 dissertações e 01 tese possuem relação com o estudo de *foregrounds* no contexto educacional. Dessas, 06 dissertações e uma tese têm como foco o seguinte:

- o envolvimento de alunos em ambientes de aprendizagem de modelagem matemática, seu *background* e *foreground*;
- *foregrounds* de estudantes em um ambiente educacional baseado na proposta pedagógica de trabalho com projetos;

- estruturação do *foreground* dos jovens estudantes do nono ano do Ensino Fundamental;
- *foregrounds* de estudantes quilombolas com as suas intenções de aprender Matemática;
- reelaboração do *foreground* de estudantes concluintes do Ensino Médio;
- identificação dos fatores que poderiam ter influenciado *foregrounds* de estudantes egressos de uma escola pública.

É importante destacar que 01 dissertação se apresenta enquanto temática de formação de professores, sendo “Nós enquanto nós: aprendizagem por projetos e educação crítica”, do ano de 2018, elaborada por Carolina Azevedo Franca Nascimento, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a qual investigou junto aos *backgrounds* e *foregrounds* de professores elementos que podiam empoderar iniciativas pessoais reflexivas em torno da Aprendizagem por Projetos na Educação Crítica, para poder nortear mudanças na formação de professores e na relação entre Escola/Academia. Essa pesquisa transitou também pela formação inicial e na Educação Matemática Crítica. A pesquisa revelou que os *backgrounds* e os *foregrounds* dos professores são fatores de grande importância em sua identidade docente.

Assim, os estudos sobre *foregrounds* são a partir dos estudantes e apenas 01 com foco na docência, mas com destaque para a formação inicial e para a Educação Matemática Crítica. Este estudo tem foco na formação continuada na Educação Infantil em um processo coletivo de reelaboração dos *foregrounds* dos professores, configurando-se, portanto, um estudo inédito.

A partir do *google* acadêmico apreciam-se 14 artigos que destacam *foregrounds* com foco para os seguintes aspectos:

- *foregrounds* de crianças que estão em posição social desfavorecida;
- intenções de aprendizagem dos estudantes relacionadas com seus *foregrounds*;
- desafios da Educação Matemática na Escola Indígena;
- ampliação do conceito de *foreground* para além do contexto social. Em particular, discutir os motivos que estudantes têm para aprender matemática;
- educação matemática consciente e a construção do *foreground* dos educandos;

- motivos de estudantes para participação em tarefas investigativas na aula de Matemática, a partir de seus *backgrounds* e *foregrounds*;
- interpretação do significado com referências no *foregrounds* dos estudantes;
- análise dos aspectos ligados ao *background*, *foreground* e a Educação Matemática Crítica presentes na Base Nacional Comum Curricular;
- reflexão acerca da construção do conceito de *foreground*;
- fatores que podem influenciar na constituição de *foregrounds* de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio;
- investigação dos conceitos estruturantes de *foreground* desenvolvidos nas pesquisas brasileiras.

Também, nos artigos, as temáticas são crianças, jovens e estudantes e estudos teóricos que contemplam o conceito, não obtendo resultados para formação continuada, educação infantil e *foregrounds*, o que tornou este estudo desafiador e original.

Considerações do Estado de Conhecimento

Para a análise das pesquisas de dissertações e teses, observou-se a produção acadêmica que aborda a formação continuada de professores na Educação Infantil. Após, a formação continuada de professores na Educação Infantil com o olhar para o coletivo e, posteriormente, para os *foregrounds*. É importante destacar que, tendo em vista as limitadas publicações com os termos *foreground*, educação infantil, coletivo e formação continuada, optou-se em pesquisá-los em um único descritor. Ainda, para maior compreensão, buscou-se o termo também no *google* acadêmico. Essa busca procedeu-se com a intencionalidade de entender os estudos já construídos, aprimorando conhecimentos e constituindo o presente estudo.

Constatou-se, com os três descritores acima apresentados na análise dos estudos voltados à temática desta pesquisa, que há trabalhos que investigam a formação continuada na Educação Infantil, mas poucos partem do contexto do professor, das experiências, das angústias, dos sonhos, dos processos do trabalho pedagógico. São investigações que analisam um contexto formativo advindo de esferas superiores e colocados *para* e não *com* os docentes. Destacam-se estudos, conforme já explicitado, que possuem o olhar na formação continuada coletiva, com preocupação em analisar se é um processo importante e, ainda, poucos estudos (já

identificados acima) que trabalham a formação continuada de docentes de Educação Infantil de maneira coletiva e interligada no estudo de mestrado ou doutorado.

Os estudos sobre *foregrounds* mostraram que há investigações direcionadas a estudantes e apenas uma para a formação inicial, ficando visível o “silêncio” acadêmico de *foregrounds* na formação continuada de docentes na Educação Infantil. Assim, a pesquisa seguiu nas indagações e descobertas do problema, propondo-se que possa contribuir com trabalhos futuros, assim como os conduzidos pelos descritores que colaboraram e fortaleceram o entendimento desta.

O Estado de Conhecimento demonstrou, então, que o problema da tese é importante e com perspectivas inéditas, manifestando a relevância de um estudo que se preocupou em analisar os *foregrounds* de docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem coletiva, dialogando a docência na Educação Infantil.

Ainda, a pesquisa e análise do Estado do Conhecimento permitiu entender que o estudo necessitou fundamentar uma abordagem teórica destacando várias temáticas:

- a importância da formação continuada na Educação Infantil e sua realização coletiva, compartilhada e baseada na necessidade do docente;
- um estudo aprofundado sobre *foregrounds* que articule a formação continuada do docente de Educação Infantil,
- a reflexão sobre os saberes, as construções de identidade e de profissionalidade que o docente de Educação Infantil elabora e re(elabora) em seu processo pedagógico com crianças;
- a realização do processo de formação continuada com os docentes, trazendo situações teóricas e articulando com os movimentos práticos.

Enfim, a análise de dissertações/teses e artigos (*foregrounds*) foram essenciais para compor acordos, fundamentar processos e olhares e motivar a buscar perguntas e respostas para a pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Capes. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em:
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 set. 2021.

HADDAD, Sérgio. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 8). Disponível em:
http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_escolarizacao_n7_0.pdf.
Acesso em 07 de jun. de 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed: 2010.

NASCIMENTO, Carolina Azevedo França do. **Nós enquanto nós**: aprendizagem por projetos e educação crítica. 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 18ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

1.2 O processo de organização da partitura: o caminho teórico-metodológico

O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DA PARTITURA: O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

RESUMO:

Este artigo apresenta o caminho metodológico da pesquisa “Comunidade de aprendizagem e *foregrounds: acordes de docentes da Educação Infantil*, a qual objetiva analisar os *foregrounds* de docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem, uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na educação infantil. Para a condução deste percurso, destaca-se que a perspectiva metodológica é a hermenêutica de Gadamer. Explicam-se também os objetivos, sendo exploratória e descritiva. A natureza da pesquisa possui uma abordagem qualitativa. A materialidade empírica enfatizada foi a organização de uma comunidade de aprendizagem com docentes de educação infantil do Município de Frederico Westphalen na efetivação de uma formação continuada coletiva e dialogada, a qual coletou os dados para o estudo. Para a interpretação do campo, a referida valeu-se da Análise Textual Discursiva (ATD). Pode-se afirmar que essa partitura foi essencial e permitiu trazer as respostas para a tese, com várias proposições e composições.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa, Comunidade de Aprendizagem, Análise Textual Discursiva.

O INÍCIO...O ROTEIRO

Pesquisar é sempre navegar com direção.
(Ghedin e Franco, 2006, p. 08).

A metodologia¹¹, além do que etimologicamente se apresenta, de guiar o pesquisador ao seu objetivo, às respostas ao seu problema de forma sistemática, está repleta de proposições e do olhar do pesquisador em todo o caminho, colocando as notações, revisitando composições, refletindo melodias, elaborando e reelaborando a pauta. Esses são processos fundamentais que influenciam na escolha.

Assim, ao compor o caminho metodológico, teve-se presente que a pesquisa não é uma realidade definitiva, mas um estudo em processo e não totalmente controlável ou previsível. É carregado de intencionalidade, por isso, o olhar do pesquisador sobre o referencial teórico e como foi articulado o campo foram

¹¹ Para o dicionário Online (Dicio) – metodologia são regras ou normas estabelecidas para o desenvolvimento de uma pesquisa; método. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/metodologias/>
Acesso em 06 abr. 2023.

primordiais para a busca de respostas. Nas palavras de Moraes e Galiazzi (2016, p. 33), “pesquisar é envolver-se em um processo. É ato dinâmico de questionamento de conhecimentos existentes, visando a novas formas de expressá-los, novos modos de compreendê-los”. Nessa dinamicidade, adotar uma metodologia significa escolher uma direção, um percurso que delineou e buscou respostas para o problema da investigação. No olhar de André (2001, p. 57),

[...] que se cuide da sistematização e controle de dados. Que o trabalho seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Para tanto, a pesquisa, após muitas reflexões, indagações, leituras e diálogos entre orientadora e orientanda, começou a partir de uma dúvida, de um desejo de conhecer. Assim, esta tese trouxe como proposição: *como se apresentam os foregrounds de docentes e que dispositivos eles mobilizam para a reelaboração, a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem, em uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na educação infantil?*

O trajeto de buscar respostas (e certamente trouxe novas perguntas e desenhou novos *foregrounds* na pesquisadora) necessitou de tessituras, de estudos, de interpretações do que é lido, de organizar muitas ideias, de construir, reconstruir, desconstruir e de produzir escrita com autonomia. Stecanela (2012) corrobora afirmando que esse processo envolve leitura e releitura, escrita e reescrita que se estabelecem num diálogo em três dimensões: os interlocutores empíricos, os autores que tratam do tema estudado e as interpretações do pesquisador.

A caminhada teve início com a escolha do tema, elegendo uma parcela delimitada de um assunto, estabelecendo limites ou restrições para o seu desenvolvimento. O tema proposto teve aporte em três elementos fundamentais: *foregrounds* de docentes, comunidades de aprendizagem e docência na educação infantil.

Destaca-se inicialmente a revisão de literatura, na qual, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), são analisadas as obras científicas disponíveis que trataram do assunto e que dão embasamento epistemológico, teórico e metodológico. Assim, artigos em periódicos e livros já publicados, dissertações e teses constituem fontes de consulta. Ainda, conforme explicitado no estado de

conhecimento, a demonstração de que se trata de pesquisa importante e inédita, com destaque para a formação continuada na Educação Infantil, na possibilidade de (re)elaboração de *foregrounds*, compondo uma discussão no campo do conhecimento.

O estudo desenvolveu um processo teórico sobre a formação continuada de docentes de Educação Infantil, o docente e a criança, o conceito de *foreground* e o significado de comunidade de aprendizagem presentes na literatura, consciente de que pesquisar é um conjunto de ações propostas para encontrar a solução para um problema. Como enfatiza Moraes e Galiuzzi (2016, p. 60), “teorizar é um movimento produtivo do pesquisador”, sendo extremamente necessário compreender o que já foi estudado e investigado sobre a proposta para também propor algo inédito e importante para o conhecimento científico. Ainda, como assinala Moraes (2004, p. 34),

[...] pesquisa científica é um processo contínuo de construção e reconstrução qualificada de conhecimentos e teorias. É um modo de aprofundar, ampliar e tornar mais complexas teorias e práticas existentes. Favorece a aproximação de sujeitos, levando à colaboração e, assim, constitui estratégia importante de construção de novos conhecimentos.

É uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, realizada com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen. Com a intenção de analisar os *foregrounds* de docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados, a etapa de pesquisa de campo teve foco na constituição da comunidade de aprendizagem, uma comunidade de prática de formação docente, com reflexões sobre o cotidiano. Foi proposta na forma de encontros coletivos, em que os docentes se sentiram partícipes, com motivação para dialogar e compartilhar suas experiências e saberes. Nesse processo com docentes de Educação Infantil, foi proposto fomentar debate acerca de temas sobre a infância, indagando e refletindo *foregrounds*, no intuito de dialogar perspectivas, angústias, sonhos e aspirações, partindo da escuta e do olhar dos docentes em toda a organização.

Após a coleta de dados, a análise procedeu-se pela ATD (Análise Textual Discursiva).

Os objetivos, a natureza e a fonte de dados... fundamentando a partitura

Para o desenvolvimento do presente estudo, quanto aos *objetivos*, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva, buscando conhecer e descrever as características de um determinado fato ou fenômeno, como é o caso da temática investigada, a qual se balizou em analisar como se apresentam os *foregrounds* de docentes e que dispositivos eles mobilizam para a reelaboração, a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem, em uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na Educação Infantil.

Para Gil (2002), pesquisa exploratória tem por objetivo aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. Esse tipo de pesquisa destaca dados qualitativos importantes para o estudo. Ainda, o autor Gil (2002) acentua que as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Triviños (1987, p. 110) destaca que “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer uma comunidade, suas características, valores, entre outros.

Assim, o estudo explorou a temática da formação continuada docente na reelaboração de *foreground*, descrevendo um campo específico do saber, a docência na Educação Infantil, dialogando e conhecendo suas características, sentidos e significados, na organização e prática em uma comunidade de aprendizagem. Esse processo favoreceu responder o problema proposto, desvendando a possibilidade de uma formação continuada coletiva e auxiliando docentes de Educação Infantil na reelaboração de *foregrounds*.

O desenvolvimento desta pesquisa foi fundamentado na abordagem *qualitativa*, que tem “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o contato direto do pesquisador como seu principal instrumento” (Lüdke; André, 1986, p. 11). Para as autoras, a pesquisa qualitativa supõe contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada, por meio do trabalho de campo. Goldenberg (1999) enfatiza que as principais características são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa da pesquisa.

Tendo em vista que o interesse da presente pesquisa envolveu refletir, discutir e analisar as possibilidades de um processo formativo na Educação Infantil, bem

como promover a reelaboração de *foregrounds*, a metodologia adotada para esse estudo é de cunho qualitativo, pois procurou capturar significações e sentidos.

O que se buscou nesta investigação foi proporcionar uma maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, qualificando o estudo do cotidiano a ser investigado, através da proposição de temas, de compartilhar experiências e vivências de ser professor, de reflexões sobre os saberes e de relações com o mundo social, político e cultural, na constituição de uma comunidade de aprendizagem. Foi um momento de perceber e acompanhar as experiências, modos de vida e as aproximações com o mundo pessoal, escolar e social em que vivem.

De acordo com Demo (1995, p. 32), a pesquisa qualitativa se fixa nos “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, pois ressalta a interpretação do objeto, levando-se em consideração o contexto pesquisado. Assim, para propor e desenvolver uma formação contínua com professores, foi imprescindível escutar e observar os docentes, promover diálogos, propor pauta de reflexões, elaborar situações de encontros, de compartilhar vivências, enfim, de trazer a pessoa e o profissional docente como protagonista, destacando sua história (*background*) e propondo atentar para o futuro, com seus sonhos, projetos, medos, angústias e perspectivas. Para Biotto (2015, p. 129), “uma investigação de *foregrounds* deve incluir alguns assuntos relacionados às suas perspectivas de futuro, bem como algumas informações sobre seu *background*”.

A pesquisa qualitativa apresentou-se como uma modalidade necessária para a pesquisa, pois permitiu o estudo de experiências, sentimentos e emoções da forma como foram explicitados pelos sujeitos do estudo, bem como possibilitou a compreensão de aspectos da realidade, considerando as particularidades de um contexto específico. Para Gil (2002), a utilização dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

A abordagem qualitativa permite esse diálogo. A pesquisadora deste estudo foi envolvida na vida dos participantes, uma vez que os procedimentos de investigação tiveram por base ouvir, dialogar, propor e permitir a expressão livre dos interlocutores. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo

de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Nesse aspecto, a perspectiva do estudo focalizou no diálogo com docentes de Educação Infantil na fundamentação de um processo formativo, de forma que o sentido e o significado que os docentes concedem ao ser/fazer profissional foi motivo de atenção especial pela pesquisadora, buscando capturar a perspectiva dos participantes.

Referente à *fonte de dados*, este estudo teve como universo a pesquisa bibliográfica e a de campo. A partir delas, foi realizada a aproximação necessária com os autores que abordam a temática e com a realidade de um grupo de docentes de Educação Infantil. Destaca-se que a pesquisa bibliográfica é fundamental, pois permite ao pesquisador conhecer sua temática, elaborar conceitos, proporcionar reflexões e construir conhecimentos. Lakatos e Marconi (2003, p.158) mencionam que

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Assim, a tese baseou-se também no estudo da teoria já publicada, auxiliando no aprofundamento da temática e sistematizando conhecimentos importantes para auxiliar no entendimento do assunto escolhido e responder às indagações da investigação.

O estudo de campo correspondeu ao momento em que o pesquisador se aproximou do território da investigação, com o propósito de observar, questionar e dialogar com os indivíduos envolvidos na pesquisa.

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo dos sujeitos [...] não como alguém que faz uma paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, mas como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir [com] os objetivos da investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p. 113).

A pesquisa de campo foi realizada com professores/as de Educação Infantil do município de Frederico Westphalen, a partir de um processo formativo, proposto em comunidade de aprendizagem.

Conceitualmente, comunidade de aprendizagem do professor se refere a um espaço intelectual tanto quanto designa um grupo particular de pessoas e algumas vezes um espaço físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 2462- 2463).

Nesse sentido, a proposta formativa no coletivo viabilizou diálogos e encontros entre professores e permitiu aprofundamento de teorias e conhecimentos, olhares diferenciados para o ser/fazer cotidiano e sobre a profissão, pensada como um momento organizado na escuta, nas vozes, na e com a reflexão dos docentes de Educação Infantil. Um tempo e espaço que possibilitou aos docentes pensarem, refletirem e dialogarem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos. Madalena Freire (1995, p. 24) descreve a importância dos grupos para a formação reflexiva, destacando que

Um grupo se constrói no espaço heterogêneo entre cada participante [...]. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo, provoca. Educando o risco de ousar. Um grupo se constrói não na água estagnada do abafamento das explosões, dos conflitos, no medo em causar rupturas. Mas construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. Um grupo se constrói com a ação exigente, rigorosa do educador. Jamais com a cumplicidade autocomplacente, com o descompromisso do educando. Mas no trabalho árduo da reflexão de cada participante e do educador.

Assim constituiu-se a comunidade de aprendizagem, com diversas vozes, em diferentes espaços de docência, com seus medos, angústias, histórias, memórias, sonhos e perspectivas. O desenvolvimento do trabalho coletivo na formação estimulou a participação ativa dos educadores, no qual a escuta e a voz dos participantes foram a condição para um diálogo autêntico e profícuo. A construção de um saber coletivo respeitou a identidade de cada professor em um processo de reflexão individual e coletiva. Destaca-se a capacidade de dialogicidade que os participantes tiveram para ouvir e compartilhar suas experiências, projetos, histórias

e expectativas. Assim, os saberes e fazeres individuais foram compartilhados entre os participantes, estimulando discussões e provocando reflexões sobre a ação docente.

Freire (2011, p. 60) elucida que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Partindo dessa perspectiva de diálogo, de encontro com o outro, salienta-se a formação continuada como um importante espaço coletivo, promovendo esse encontro com o outro, na construção, elaboração e reelaboração de *foregrounds*. Dessa forma, para que um processo formativo de docentes seja dialógico, é preciso considerar o outro, concebendo a formação em uma ideia de aprender e de ensinar em processo e em movimento. Conforme Novais (2018, p. 110),

Desse modo, um espaço dialógico pressupõe uma multiplicidade de vozes em constante interlocução. Um espaço onde os dizeres distintos podem ser ouvidos e podem suscitar outros e novos modos de dizer. Logo, a palavra não está dada, não tem sentido em si mesma, ela só adquire sentido na relação com outras palavras.

Pode-se afirmar que, no processo formativo coletivo, são as vozes e as palavras em movimento que promovem o compartilhar de vivências e experiências docentes, mobilizam saberes e conhecimentos e podem motivar novos olhares e outras construções de sentidos e significados docentes. Para Freire (2012, p. 118), “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro”. Nessa concepção, é necessário considerar a voz e a visão de mundo do outro. Para Bakhtin (2010, p. 96),

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Nessas ressonâncias, houve momentos dissonantes, que também são importantes, bem como espaços polifônicos, com várias vozes, de diferentes contextos. Bakhtin (2010, p. 23) confirma destacando o seguinte:

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento.

Essa combinação de vozes, dissonantes ou harmônicas, foram potenciais na formação continuada coletiva, pois favoreceram o diálogo para a possibilidade de reelaboração de *foregrounds*, tendo os professores de Educação Infantil como principais sujeitos de interlocução, com o compartilhamento de saberes e análise conjunta de situações do cotidiano escolar.

Dando o tom: os interlocutores da pesquisa

Para a pesquisa, quanto à amostragem, foram convidados docentes de Educação Infantil da rede pública e privada do Município de Frederico Westphalen/RS. Destaca-se que, em março de 2022, havia 09 escolas municipais de Educação Infantil públicas, as quais atendiam crianças de zero a 3 anos e 11 meses (creche), com 90 docentes. Por sua vez, em 20 escolas estaduais (turmas alocadas em escolas do Estado), trabalhavam 42 docentes com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses (pré-escola). Ainda, para a pesquisa, fez parte uma escola privada, que atendia a Educação Infantil a partir dos 2 anos, contando com 13 docentes. No entanto, importante ressaltar que havia docente que atuava em escola pública e particular, bem como docente que atuava em creche e pré-escola ou, ainda, em duas pré-escolas ou duas creches, totalizando assim, uma média de 115 docentes¹². Os critérios para a inclusão dos docentes foram os seguintes: estar atuando como professor de Educação Infantil, na esfera administrativa pública ou privada; possuir cargo efetivo na esfera de trabalho docente; estar disponível para a constituição de uma comunidade de aprendizagem.

Já o critério de exclusão dos docentes foi estar em atestado/laudo médico ou outra impossibilidade de se encontrar em sala de aula no período da pesquisa.

¹² Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen.

Quanto ao processo de amostragem¹³, em um primeiro momento, que aconteceu em agosto de 2022, todos os docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen foram convidados para uma *live* (ministrada pela pesquisadora) sobre a *Docência na Educação Infantil: alguns diálogos*. O convite para os docentes partiu das coordenadoras de Educação Infantil da esfera pública e particular.

No decorrer da *live*, foi explicitada a dinâmica de constituição da comunidade de aprendizagem e formalizado o convite como participante, deixando livre a escolha e decisão de seguirem ou não no grupo, constituindo a amostra para o desenvolvimento da investigação. Então, foi enviado um link de inscrição no *google forms* e 13 docentes constituíram a comunidade de aprendizagem. Sobressai-se que alguns docentes justificaram excesso de trabalho e que não poderiam participar dos momentos. Os docentes, com seus diferentes timbres, serão identificados na análise por escalas musicais e o conceito voz, sendo Voz Dó, Voz Ré, Voz Mi, Voz Fá, Voz Sol, Voz Lá, Voz Si, Voz Dó Maior, Voz Ré Maior, Voz Mi Maior, Voz Fá Maior, Voz Sol Maior, Voz Lá Maior, cada um com sua sonoridade, mas todos importantes nesta composição. Optou-se por utilizar a palavra interlocutor/a na organização das falas, tendo em vista um docente masculino e os demais feminino, para que não haja identificação.

Destaca-se que foi realizado um convite aos docentes e que devia advir de um desejo de participar, sem imposições. Para Skovsmose (2014), faz-se necessário o aceite ao convite em participar, cooperando com o processo da investigação. Nesta pesquisa com a comunidade de aprendizagem, após o aceite, iniciou-se um processo mais informal e proporcionou-se uma comunicação mais aberta entre todos. Essa forma de trabalhar possibilitou o engajamento dos professores como participantes envolvidos, assumindo também o processo com responsabilidade, participando dos encontros da comunidade e, com vozes e escutas ativas, compartilharam suas experiências, seus sonhos, angústias, enfim, seus *backgrounds*, *middlegrounds* e *foregrounds*.

¹³ Ressalta-se que, antes de iniciar o campo, o projeto foi aprovado. Registra-se a aprovação no dia 30 de junho de 2022, através do parecer nº 5.500.674.

A Comunidade de Aprendizagem e a coleta dos dados: passos para composição

A comunidade de aprendizagem é um espaço intelectual organizado para reflexões e diálogos que envolvem a teoria e a prática. Um local de interações, de colaborações, de coletividade e de construções. Para tanto, participar pressupõe um sentimento de pertencimento, um desejo de estar engajado na atividade como ser atuante e produtivo, apropriando-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo. Ao organizar e oportunizar uma comunidade de aprendizagem, aproximam-se as reflexões e discussões de práticas, experiências e situações reais dos professores e das escolas.

Para iniciar a comunidade de aprendizagem, foi necessário dialogar, sensibilizar, motivar, colocar os objetivos, as possibilidades de construção docente, de modificar cotidianos, mobilizando *backgrounds* e oportunizando a reelaboração *foregrounds*. Ainda, foi essencial destacar a importância do docente, de movimentar os saberes com seus pares, de dialogar com os sentidos e significados do trabalho pedagógico, as angústias, os sonhos, as aprendizagens e as perspectivas. Como destaca Nóvoa (2017, p. 1115), “nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação”.

No estudo, a comunidade de aprendizagem iniciou com o convite (após *live* para todos os docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen). Posterior ao aceite, foi criado um grupo de *WhatsApp*. Agendado o primeiro encontro, no qual a pesquisadora colocou a proposta de comunidade, e com o auxílio do coletivo de professores, a rede foi organizada de acordo com a possibilidade dos docentes.

Assim, foram convidados docentes de Educação Infantil para organizarem/vivenciarem a comunidade, relatando as experiências e as perspectivas, de tempos e espaços diferentes, trazendo os mais diversos sentidos e significados, vivências essas que destacaram os *backgrounds* e os *foregrounds*, com as possibilidades de novas aprendizagens e novos sentidos. Destaca-se que as comunidades de aprendizagem docente são constituídas por indivíduos que possuem um foco de interesse comum por um assunto ou tema, sendo a formação continuada o lugar para que esse processo ocorra, com dinamicidade e coletividade.

Buscou-se, nesse processo de compreensão do campo, dialogar com os docentes, mobilizando um momento formativo que permitiu refletir e reelaborar *foregrounds*. Nesse cenário, aponta Linhares (2001, p. 30-32) o seguinte:

[...] encontros com sujeitos e seus projetos que se respaldam na experiência vivida, elaborada e compartilhada. Só nutrindo-nos como sujeitos pedagógicos, produziremos teorias e práticas pedagógicas com interligações múltiplas como entre aquelas que prenunciam-se como pontes vivas entre o discurso acadêmico e as práticas escolares, entre a escola e a sociedade.

Reitera-se o reconhecimento dos professores como principais sujeitos, na escuta e observação cuidadosa e sensível, considerando a singularidade marcada pelo tempo e espaço em que vivem, destacando que as vivências promovem, no tempo presente, novas aprendizagens e novos sentidos.

Por isso, constituiu-se, nesta pesquisa, uma comunidade de aprendizagem como um ambiente de formação em que todos se sentiram partícipes, com motivação para dialogar e compartilhar suas experiências e saberes. Ademais, foi imprescindível que a pesquisadora (que também não é neutra) tivesse a sensibilidade na interpretação e condução da formação. E, ainda, esse sujeito da experiência hermenêutica precisou ser um indivíduo aberto a novos olhares e situações.

Dessa forma, os docentes que participaram do momento formativo viveram a experiência e a traduziram em novas possibilidades, sendo que uma das responsabilidades da pesquisadora foi trazer e fomentar a comunidade de aprendizagem, mas com a participação efetiva no planejamento e organização dos encontros também pelos docentes. Gadamer (2015) auxilia na reflexão quando elucida que se experimentam as próprias vivências enquanto submersos na historicidade. Assim, nesse movimento, respeitaram-se as diferenças, as histórias e experiências de cada indivíduo, bem como destes com o contexto social, político, econômico e cultural, por meio do diálogo.

O tempo previsto para a participação na pesquisa foi de aproximadamente 1 hora cada encontro (alguns passaram deste período, pois o diálogo era profícuo), tendo um total de 09 momentos *on-line* e 01 presencial. Nesse sentido, posterior aos 09 encontros *on-line*, foi realizado um momento presencial denominado “Ideias com Café: nos compassos dos *foregrounds*”.

O docente tem papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças, no planejamento cotidiano, na orientação das atividades com intencionalidade e na ação/reflexão de seu ser/fazer pedagógico. Questionou-se, nesse contexto, o seguinte: como o docente reflete sua docência e reelabora seus *foregrounds*? Como projeta seus sonhos, expõe e trabalha seus medos e angústias? Como se observa na sociedade em que vive? Quais suas perspectivas? De acordo com Biotto Filho e Skovsmose (2015), *foregrounds* podem ser coletivos, podendo representar as possibilidades de um determinado grupo de pessoas. E essa comunidade de aprendizagem foi organizada, bem como coletados os dados a partir do diálogo coletivo.

Então, o processo formativo coletivo que essa investigação almejou foi estar com docente de Educação Infantil para a reflexão de sua profissionalidade, compartilhando com o grupo suas experiências, suas práticas, bem como suas aspirações, desejos e perspectivas. Como elucida Nóvoa (1995, p. 25), “[...] não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”.

Para tanto, o processo formativo mobilizou a participação ativa dos sujeitos, com diálogos coletivos, na escuta, no olhar *para* e *com* os docentes. O primeiro encontro foi organizado pela pesquisadora e, então, assentado que os temas posteriores emergiam do grupo, nas discussões e reflexões, sendo perceptível, através dos diálogos, aquilo que os docentes desejavam refletir. Destaca-se que os encontros foram realizados de setembro a dezembro de 2022, decorridos de diálogos, foram tematizados conforme abaixo explicitado.

Quadro 02 – Encontros da Comunidade de Aprendizagem

Encontro 01	<i>Live</i> : Diálogos sobre a Infância
Encontro 02	Os docentes que eu tive e a escolha que fiz!
Encontro 03	Saberes docentes: o que eu aprendo com meus/minhas alunos/as?
Encontro 04	O brincar...mobiliza o planejar?
Encontro 05	O que me motiva ensinar e aprender na Educação Infantil?
Encontro 06	Sonhos docentes
Encontro 07	Angústias docentes
Encontro 08	O futuro...
Encontro 09	Quem sou eu?
Encontro 10	Ideias com Café: nos compassos dos <i>foregrounds</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A formação ocorreu com a observação ética e consentida (termo no Apêndice A). Os dados foram gravados para garantir o registro das manifestações verbais dos

participantes. E então, com o auxílio do *Transkriptor* (software de transcrição online), foram convertidos em documento do Word. Posteriormente, a pesquisadora revisou os arquivos, para garantir que as falas fossem fidedignas (pois o software, dependendo da qualidade do áudio identificava palavras diferentes) e, assim, constituindo um *corpus* com confiabilidade.

Processo de análise da polifonia

Como destacado, a pesquisa em tela é qualitativa, sendo que a análise, enquanto mecanismo de organização do material coletado está presente em todo o processo da investigação, ou seja, na problemática de pesquisa, na verificação da pertinência das questões estudadas e nos diálogos/discursos com os docentes de Educação Infantil como campo da investigação. Nesse cenário, o primeiro momento foi a aproximação empírica com os sujeitos da pesquisa para a coleta de dados e posterior constituição *do corpus*, a partir das manifestações verbais. O *corpus* da pesquisa, na ligação entre o tema e o problema, foi composto pelas vozes dos docentes de educação infantil, sendo observadas e identificadas as interlocuções mais importantes para a pesquisa.

O segundo momento teve foco na análise do *corpus*, o que contribuiu no sentido de congregar as ideias e conceitos interconectados com a teoria, os quais permitiram explicar e compreender as questões de pesquisa em um processo de construção interpretativa do fenômeno estudado.

Destarte, não é suficiente compor as fontes de pesquisa, é preciso sistematizá-las, organizá-las, interpretá-las e relatar os resultados das narrativas sobre o campo da investigação. Então, “a análise envolve procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205).

A pesquisa utilizou a hermenêutica filosófica de Gadamer como abordagem metodológica. Ela pode ser compreendida como o modo de interpretar alguma situação, no contexto que afeta e constitui o ser humano, decorrendo de palavras, atitudes e gestos que são capazes de interagir e de comunicar

Destaca-se que, para entender e interpretar o texto, o discurso, a narrativa e a fala, foi preciso entender o contexto, compreendendo com qual intencionalidade e como o indivíduo se constitui a partir da compreensão da linguagem e do texto.

Assim, a hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que se vê, que se lê, que se vive, criando e recriando uma cultura em diferentes experiências, possibilitando conhecer melhor o fenômeno de estudo para além de sua aparência ou superficialidade.

Nesse universo, a pesquisa qualitativa em tela teve uma abordagem hermenêutica, pois percorreu o diálogo na construção e interpretação, por meio da linguagem, que pressupõe abertura ao outro. Essa foi a proposta da presente investigação, em um diálogo formativo com docentes de Educação Infantil. De acordo com Gadamer (2015, p. 499),

[...] a conversação é um processo do acordo. Toda verdadeira conversação implica nossa reação frente ao outro, implica deixar realmente espaço para seus pontos de vista e colocar-se no seu lugar, não no sentido de querer compreendê-lo como essa individualidade, mas compreender aquilo que ele diz.

Nesse âmbito, destaca-se a importância do significado da fala, bem como sua interpretação e compreensão por parte do pesquisador, daquilo que foi relatado no campo, neste caso, por meio da comunidade de aprendizagem. O diálogo hermenêutico foi de suma importância nas relações pedagógicas, superando qualquer postura autoritária, favorecendo o surgimento de novos olhares construtores de saberes e permitindo, enfim, “à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (Hermann, 2002, p. 95). Assim, a hermenêutica é imprescindível para todo esse processo de análise de dados e dos textos, os quais estão sendo proferidos em determinado contexto.

Para a interpretação do campo, a pesquisa valeu-se da Análise Textual Discursiva (ATD), a fim de analisar os dados coletados no grupo focal/comunidade de aprendizagem. Nesse aspecto, a descrição e a interpretação foram percebidas como elementos que se desenvolveram de forma concomitante, isto é, a interpretação seguiu uma visão hermenêutica de reconstrução de significados e atentou-se principalmente com a perspectiva dos indivíduos envolvidos na investigação.

Moraes (2004) sublinha que toda leitura já é uma interpretação; não existindo uma leitura única e objetiva. Assim, a ATD envolveu fortemente a influência da perspectiva hermenêutica gadameriana no olhar interpretativo e no círculo

hermenêutico, em um movimento que busca a compreensão do fenômeno, sendo revitalizado quando a compreensão refaz o sentido do interpretado, encaminhando para novas possibilidades. Nessa acepção,

A análise textual discursiva, com sua perspectiva fundamentada na hermenêutica, inicia seus esforços de construção de compreensão a partir dos sentidos mais imediatos e simples dos fenômenos que pesquisa. Entretanto, assume um desafio permanente de produzir sentidos mais distantes, complexos e aprofundados. Nisso não entende propriamente estar procurando sentidos ocultos, mas pretende estar se envolvendo em movimentos de constante reconstrução dos significados e dos discursos que investiga (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 149).

O estudo, guiado pela ATD, em um primeiro momento se processou na *separação e fragmentação* das unidades de significado, sendo um movimento de desorganização e desmontagem. O próximo foi a *categorização*, sendo também o segundo momento da análise, com um trabalho inverso, estabelecendo relações, reunindo semelhanças e construindo categorias. Tratou-se de um movimento de produção, de ordem, compreensão e síntese. Então, o passo seguinte foi a construção de um novo texto, um *metatexto*, o qual expressou a compreensão do pesquisador sobre os significados construídos a partir deles (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Para Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD consiste em um processo rigoroso, organizado e não neutro, pois a interpretação realizada pelo pesquisador carrega uma subjetividade, envolvendo as concepções de mundo, suas ideias, seus discursos, seus conhecimentos elaborados e reelaborados durante o processo de construção do conhecimento. Sua organização, na pesquisa, foi compreendida em três etapas, as quais serão explicitadas a seguir.

a) Desconstrução e unitarização do *corpus* – compreende a desmontagem dos textos a serem analisados para a seleção de unidades de significado (fragmentos) relevantes para a pesquisa.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), é importante trabalhar o seguinte caminho para a desconstrução: identificação de palavras-chave para cada unidade de significado; designação de enunciados descritivos para cada uma das unidades; categorização inicial: agrupamento de elementos (títulos e unidades de significado)

por semelhança de significados e a redação de enunciados interpretativos para cada categoria inicial.

Moraes e Galiuzzi (2016, p. 71) destacam que “a construção das unidades de significado representa um movimento e interpretação dos textos, uma leitura rigorosa e aprofundada”. No estudo, o primeiro processo foi o olhar atento e interpretativo do pesquisador, compreendendo cada unidade de significado.

Nesse momento, o importante desafio da pesquisa foi fragmentar e perceber os significados, dando atenção aos detalhes e às partes de cada componente dos textos, codificando as unidades para melhor organização. Então, através da leitura e reflexão do transcrito, foram “desmontadas” as falas, percebendo os sentidos e organizando por unidades próximas de temáticas e discursos, observando os fragmentos e sua importância na configuração dos objetivos/questões e problema de pesquisa.

Para tanto, construiu-se uma tabela com a transcrição das falas e possíveis unidades de significado, observando as palavras-chave, agrupando os elementos por semelhanças de significado e elegendo uma temática para cada momento da desmontagem.

Pode-se afirmar que foi um momento de suma importância, visto que, ao ler, reler, interpretar e reinterpretar as falas dos interlocutores, nos seus pormenores, sinalizaram-se discursos que durante os encontros da comunidade não foram percebidos pela pesquisadora. Esse processo também serviu de aporte para a análise, observando com maior profundidade as vozes dos docentes de educação infantil para, então, serem organizados os fragmentos.

b) Categorização – nasce a partir de categorias *a priori* ou emergentes, como um processo de agrupamento de elementos com significados próximos e que pode ser realizado em três fases: categorização inicial, intermediária e final. A categorização, conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 44),

[...] é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significado próximos constituem as categorias.

Então, a categorização tem relação direta com os objetivos da pesquisa que precisam ser explicitados com muita clareza. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 114),

“categorizar é uma construção de quebra-cabeças, uma criação de mosaicos”. Sousa e Galiuzzi (2017, p. 520) destacam que “esta relação entre categorias e objetivos se estabelece no processo pela exaustividade e pela saturação das categorias, sendo estes modos de validade, confiabilidade e rigor do método”.

Na presente pesquisa, fundamentou-se o processo de unitarização e distribuição das categorias em níveis, nos seguintes passos:

Quadro 03 - Unitarização e distribuição das categorias

UNITARIZAÇÃO OBTENDO AS UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIZAÇÃO OBTENDO CATEGORIAS		
Desmontagem de texto	Iniciais	Intermediárias	Finais

Fonte: Adaptado de Moraes e Galiuzzi, 2016.

Nesse momento do estudo, percebe-se com maior clareza a intencionalidade da pesquisa e um envolvimento profundo nos caminhos que ela percorre, compreendendo e interpretando as interlocuções dos docentes. As categorias emergiram do material investigado, das relações estabelecidas entre as unidades de significados, definidas por Moraes e Galiuzzi (2016) como categorias emergentes. Elas não foram previstas de antemão, mas constituídas com os dados e informações, partindo de categorias mais específicas para as mais amplas.

Na pesquisa, após a desconstrução e unitarização do *corpus*, iniciou-se o trabalho de construir relações entre as unidades de análise, sendo uma etapa de muita leitura, releitura e comparações, resultando em conjuntos que apresentaram elementos semelhantes, surgindo as categorias. Destaca-se que, para apreender e interpretar o texto, o discurso, a narrativa e a fala, foi preciso entender o contexto, compreendendo o discurso dos interlocutores, observando a problemática e os objetivos do estudo.

Os autores Moraes e Galiuzzi (2016) enfatizam que o processo de categorização na ATD é longo e exige do pesquisador uma impregnação aprofundada nas informações e, ao mesmo tempo, a eliminação do excesso de informações, apresentando o fenômeno de modo sintético e ordenado. Além disso, “se constitui em estratégia de movimento da pesquisa que vai do empírico ao abstrato, dos dados coletados para as teorias construídas ou reconstruídas pelo pesquisador” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 113).

Utilizando a desmontagem da primeira etapa, foram construídas as categorias iniciais, intermediárias e finais. Nesse sentido, as categorias que emergiram foram:

CATEGORIZAÇÃO OBTENDO CATEGORIAS		
Iniciais	Intermediárias	Finais

c) Comunicação – é a construção do metatexto. É o momento da análise em que se estabelecem pontes entre as categorias construídas e os diferentes elementos textuais, com o objetivo de expressar com maior clareza as compreensões sobre a investigação proposta. Nessa etapa, percebeu-se uma nova compreensão do todo, viabilizada pelo envolvimento intenso dos momentos anteriores (desconstrução e unitarização do corpus e da categorização). Nessa fase, então, a intencionalidade foi a elaboração de um texto descritivo e interpretativo, denominado metatexto, o qual nasce a partir das categorias (Moraes; Galiuzzi, 2016).

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), saber trabalhar as categorias construídas na análise para organizar a produção escrita é uma forma de atingir descrições e interpretações dos fenômenos pesquisados e em conjunto com a reconstrução teórica. Afirmam, ainda, que "a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos" (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 54).

Assim, esta foi a etapa posterior à categorização, com a estrutura que possibilitou a produção dos textos, na qual explicitaram-se as ideias presentes nos conjuntos de informações, nas relações organizadas e sistematizadas nas unidades de significado, sempre prezando pela fidedignidade aos referenciais teóricos. Foram estabelecidas relações, novas construções e compreensões. Na pesquisa, esse foi o momento de *descrever*, organizando os sentidos e significados das categorias; de interpretar, realizando as inferências e as relações que a análise revelou, colocando novos sentidos e significados.

A comunidade argumentativa oportunizou a intersubjetividade, permitindo o compartilhar de vivências, experiências, sentidos, significados e conhecimentos entre os envolvidos. Então, o ineditismo e originalidade de um texto constituem-se em expressar de maneira própria o contexto do seu texto, bem como o texto de seu

contexto; sempre observando, descrevendo, interpretando e argumentando o que outros contextos trouxeram.

Na ATD, a construção de metatextos é a maneira pela qual novos sentidos se consolidam, pois a escrita é uma importante e potente mediadora entre o empírico e o teórico na interpretação de informações e na produção de argumentos. É importante destacar que a ATD possui como fundamento hermenêutico a valorização dos sujeitos. Nesse sentido, a pesquisadora precisou considerar a diversidade dos sujeitos da pesquisa que estavam interconectados em redes coletivas de significados, tendo o desafio de compreender, descrever e interpretar. Nesse aspecto,

[...] a hermenêutica ajuda a entendermos esta (re)construção, em que a interpretação é como uma 'imitação' do leitor-pesquisador que busca sentidos do autor do texto ao carregar seus próprios. Isto exige autoria nas interpretações do pesquisador no estudo do fenômeno. (SOUSA, 2016, p. 31).

Na pesquisa, foi necessária a atenção e a abertura ao caminhar, possibilitando aos envolvidos uma mobilização de si, em uma polifonia de vozes, no coletivo. Já para a pesquisadora, uma sinfonia guiada pelo conhecimento que possui, pelas vozes dos interlocutores empíricos e interlocutores teóricos, sendo que “os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi” (Freire, 1994, p. 17).

Como destaca Guedes e Ribeiro (2019, p. 20), “[...] acreditamos na mobilidade, no movimento e no estar com outros, transformando-se com outros como uma força vital que nos força a seguir pensando(-nos), estranhando(-nos), fazendo(-nos) outros”.

CONSIDERAÇÕES DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa é um processo que exige dedicação, leitura, entendimento, descobertas, escritas e reescritas. Nesse caminho, estão ao lado pesquisadores, teóricos, publicações de quem já se dedicou ao ato de investigar, de descobrir, de trazer respostas, enfim, as construções teóricas que são base importante e significativa do que se propõe a compor. Por isso esta pesquisa é também bibliográfica.

A partir de indagações, percepções e reflexões, bem como idas e vindas, definem-se tema, problema, objetivos e questões de pesquisa e, para essa busca, precisa-se de um caminho, um guia, uma definição de rotas e de notas. Para tal, esta pesquisa seguiu uma metodologia qualitativa, exploratória e descritiva, realizada com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen, na edificação de uma comunidade de aprendizagem, um ambiente formativo que possibilitou trazer várias considerações, as quais serão destacadas nos artigos da análise (configurada pela ATD).

Nesse cenário, ambicionou-se desenvolver a presente pesquisa, aceitando o desafio e sem esquecer que as descobertas são provisórias. Como coloca Santos (2000, p. 54),

a incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transformando-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

Assim, aprender é saber compartilhar para redescobrir, já que o olhar de pesquisador vasculha lugares muitas vezes já visitados, sendo importante o modo diferente de olhar, nos mais variados *backgrounds* e *foregrounds*. Ademais, ciente de que pesquisar é uma grande aventura, que exige rigorosidade, criatividade, dedicação e espírito de busca. É também alargar horizontes e, nas palavras de Gadamer (2015, p. 399),

Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de determinado ponto. Aplicando este conceito à consciência pensante, falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes etc.

Essa é uma aventura de ampliar e se mover em novos horizontes, guiados por um caminho, uma metodologia. Destacam Moraes e Galiazzi (2016, p. 188) que esse trajeto “exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. É criar os caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda a insegurança e incerteza que isso acarreta”. Nesse caminhar, sabe-se que há várias trilhas, enfim, infinitas possibilidades de percursos, nos quais torna-se necessário fazer escolhas. Essas escolhas trouxeram respostas e novas perguntas à pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Caderno de pesquisa. 2001, n. 113 p. 51-64, jul. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BIOTTO FILHO, Denival. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?** Trabalho com projetos para reelaborar foregrounds. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro/SP: Universidade Estadual Paulista, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, S. L. Teacher learning communities. *In:* GUTHRIE, James (Ed.). **Encyclopedia of Education.** New York: Macmillan, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, Madalena. (org.). **Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. *In:* PIMENTA, Selma Garrido *et al.* (Orgs). **Pesquisa em educação: Alternativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LINHARES, Celia. Pesquisas Educacionais podem romper com Profecias de Nascimento? Memórias e Projetos do Magistério no Brasil. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 22-43.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

NOVAIS, Ruslane Marcelino De Mello Campos. **Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa. 1995.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, 2017. v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 19 dez. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papyrus, 2014.

SOUSA, Robson Simplicio. **A hermenêutica filosófica no horizonte da educação Química: o professor de Química como tradutor-intérprete de uma tradição de linguagem**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande - FURB, Rio Grande, 2016.

SOUSA, Robson Simplicio de.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **A categoria na Análise Textual Discursiva**: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v.5, n.9, p. 514-538, dez. 2017.

STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Ed. UCS, 2012, p. 33-48.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SEÇÃO II - EM HARMONIA E DISSONÂNCIAS COM ESTUDOS TEÓRICOS



A presente seção contempla os estudos teóricos que constituíram as bases para a construção da tese. Cada produção considera aportes importantes da literatura, com uma função mobilizadora e argumentativa na tese, da definição dos objetivos até a análise de dados.

O artigo *A formação continuada dos professores de educação infantil e o contexto político nacional* evidencia a formação docente, em especial, a continuada, refletindo conceitos, significados e processos. Delineia as políticas educacionais que sublinham aspectos da Educação Infantil no contexto da infância e do processo formativo continuado. Defende que a formação continuada é indispensável, constituindo-se em um momento e um espaço para o diálogo, o compartilhar de experiências e a construção de saberes que possibilitem movimentar o contexto prático. A reflexão aqui apresentada é importante para esta pesquisa, pois é estruturada nos pressupostos de uma formação docente que contemple o profissional como indivíduo que possui uma história, uma identidade profissional e pessoal e que, a partir dessa fundamentação, reflita sobre sua prática (trabalho pedagógico) e a modifique com novos processos, olhares, estudos, teorias, perspectivas e sonhos. Trata-se de um conceito estruturante do trabalho proposto.

Na sequência, o artigo *Formação continuada docente como lugar de experiências: comunidade de aprendizagem e as lições da pandemia* apresenta a formação continuada como lugar que mobiliza experiências e saberes, na interconexão entre universidade e escola. Coloca em evidência a possibilidade de

um processo formativo por meio de comunidade de aprendizagem com aportes digitais. O estudo propõe que a formação continuada através de comunidade de aprendizagem pode contribuir na apropriação e reelaboração de saberes construídos no coletivo. Assim, a tese apresentada traz comunidade de aprendizagem como um “lugar” de pesquisa construído com professores da Educação Infantil. Um ambiente de formação em que todos se sintam partícipes, com motivação para dialogar e compartilhar suas experiências e saberes.

O estudo teórico *O docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens* propõe-se abordar concepções da infância e saberes necessários ao professor da Educação infantil, percorrendo conceitos teóricos de identidade, de profissionalização e de saberes, arrazoando que o docente mobiliza também seu ser/fazer pedagógico no cotidiano com as crianças. Elucida que o educador da Educação Infantil precisa ser um aprendiz permanente e construtor de sentidos e afirma a necessidade e a importância de um processo de entender a infância, os conceitos que as crianças trazem, construindo uma identidade e uma profissionalização no contexto individual e coletivo, com saberes que constituem as relações pedagógicas. Assim, considera-se que o docente mobiliza saberes, edifica sua profissionalidade e a sua identidade no processo pedagógico com crianças da Educação Infantil. Nesse caminho, os *foregrounds* são processos importantes de fundamentação da profissionalidade, pois envolvem condições sociais e institucionais postas ao trabalho docente, no refletir sonhos, perspectivas e angústias, as quais podem ser reelaboradas e fundamentadas.

O artigo *Reelaboração de foreground: orquestrando futuro com os professores* discute o conceito de *foreground* presente na literatura e reflete sobre a reelaboração de *foreground* do docente, principalmente sobre o que mobiliza o ensinar e o aprender, entendendo que ensinar necessita de aprendizagens constantes, em que se permita interpretar suas vivências, suas realizações, seus desejos, seus sonhos, bem como as angústias, as barreiras e as frustrações. Evidencia-se que reelaborar *foreground*, na observação de fatores internos (dimensão subjetiva) e externos (dimensão social) permite ao ser humano aprender, a ter desejo, a dar sentido e significado a sua vida pessoal e profissional; enfim, a suas concepções, horizontes e visões de futuro. Assume-se a premissa de que o *foreground* de um indivíduo é um processo individual e múltiplo, com potência para ser mobilizado no coletivo, bem como, criar interpretações coletivas de

possibilidades. Pensa-se especialmente em uma comunidade de aprendizagem, colocando em debate como esse “lugar”, ao ser vivenciado pelo docente, pode contribuir para a (re)configuração de seu/s *foreground/s*.

2.1 Formação continuada dos professores de educação infantil e o contexto político nacional¹⁴

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL

RESUMO

A formação continuada dos professores e o contexto político nacional da Educação Infantil são as reflexões do presente estudo. Questiona-se o seguinte: o que é formação continuada? Quais as políticas públicas educacionais que balizam o contexto da formação, em especial, na Educação Infantil? Considerando esses aspectos, o artigo propõe mostrar algumas concepções de formação continuada, seus contextos, conceitos e aportes legais. Para tal, fundamentou-se na pesquisa bibliográfica de autores como Alarcão (1998), Arroyo (2001), Demo (1996, 2007), Freire (1992, 1996), Frigotto (2009), Giroux (1997), Kramer (2001, 2002, 2005), Nóvoa (1991, 1995), Oliveira (2005), Pimenta (1994), entre outros, que em seus estudos contemplam a formação continuada e o diálogo com as políticas educacionais. O artigo, de cunho bibliográfico, discorre sobre a formação docente, detendo-se de forma mais específica na continuada, refletindo seus conceitos, seus significados e seus processos. Destaca um recorte de políticas educacionais que sublinham aspectos da Educação Infantil, nos contextos da Infância e do processo formativo continuado. Nessa perspectiva, é possível afirmar a necessidade de associar as políticas de formação com políticas efetivas de valorização do educador, entendendo-a com um processo contínuo de busca pela qualidade da educação. Ainda, pretende ser um tempo e um espaço coletivo e dialógico de compartilhar conhecimentos e experiências, de construção de saberes que permitem movimentar o contexto prático, intencionando e modificando com novos processos, olhares, perspectivas, sonhos e esperanças.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Política Educacionais. Docência. Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar a formação continuada e as políticas educacionais que perpassam a Educação Infantil é dialogar com a docência, especialmente com sua formação, e adentrar em contextos legais que dão suporte para sua efetivação. Nas últimas décadas, a Educação Infantil vivenciou aspectos relevantes no que tange ao atendimento às crianças pequenas, de modo que essa primeira etapa da Educação

¹⁴ Publicado na Revista de Ciências Humanas, v. 22, n. 3, p. 170-192, 2021.
Doi:[10.31512/19819250.2021.22.03.170-192](https://doi.org/10.31512/19819250.2021.22.03.170-192)

Básica se tornou mais visível nos contextos organizacionais.

Este estudo discorre sobre a formação docente, detendo-se de forma mais específica na continuada, refletindo seus conceitos, seus significados e seus processos. Ainda, destaca um recorte de políticas educacionais que sublinham aspectos da Educação Infantil no contexto da infância e do processo formativo continuado.

O estudo é bibliográfico, com contribuições de teóricos e estudiosos que delineiam sobre a temática, intencionando buscar respostas e, talvez, despertar novos questionamentos. Para isso, Alarcão (1998), Arroyo (2001), Demo (1996, 2007), Freire (1992, 1996), Frigotto (2009), Giroux (1997), Kramer (2001, 2002, 2005), Nóvoa (1991, 1995), Oliveira (2005), Pimenta (1994), documentos legais do Ministério da Educação, entre outros, deram sustentação à problemática, com olhares e vozes na formação continuada do professor.

O artigo, nesse contexto, apresenta primeiramente uma reflexão sobre a formação docente, em especial, a continuada, com colocações iniciais sobre a infância e, posteriormente, um diálogo com autores sobre conceitos de formação continuada e sua relevância na constituição profissional. Após, lança alguns recortes de políticas educacionais, com destaque para a Constituição Federal (Brasil, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Em continuidade, percorre pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG/RS, 2018). Desses documentos, observou-se a questão da formação docente com olhar na infância.

Destaca-se que já houve mudanças expressivas no campo da Educação Infantil, mas há muitas situações que precisam ser (re)significadas em prol do sujeito da infância. Nesse sentido, há necessidade da formação continuada como um caminho significativo de educação, na importância de buscar novos conhecimentos e atualizações e, principalmente, como exercício reflexivo da prática cotidiana.

Assim, a formação continuada é premente e indispensável, com um momento e espaço para o diálogo consigo e com o outro, da reflexão, do compartilhar de

experiências, da construção de saberes que possibilitem movimentar o contexto prático para uma atuação profissional emancipatória e competente.

PERCURSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada é um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional (Alarcão, 1998, p. 100).

A formação de professores da Educação Infantil, se ponderada em período histórico, é muito recente. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, à luz da Constituição de 1988, é que esse nível de ensino recebeu novas perspectivas, sendo reconhecida como dever do Poder Público, sob a responsabilidade dos Municípios (Artigo 11, V), nomeando-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. No entanto, é possível afirmar que há tempos tem-se a preocupação com a infância. Pode-se observar que, no início do século XX, Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952), a partir de experiências individuais em pesquisas com crianças excepcionais, bem como preocupações médicas, contribuíram para a construção da especificidade, da singularidade da Educação Infantil em seu processo e natureza pedagógica. Sobreleva-se que Decroly (1929) propôs metodologias de ensino que investigassem e explorassem as funções psicológicas e os interesses da criança, os centros de interesse.

Montessori (1936) recomendou uma pedagogia fundamentada em princípios científicos. Um método que atendesse às necessidades da criança, estimulando seu desenvolvimento por meio de um ambiente com atividades e materiais diversificados, adequados aos objetivos e aos momentos do processo de construção da referida. Em sua pedagogia, definiu o papel da responsável pelas crianças - a mestra - como organizadora do ambiente e facilitadora das atividades a partir da observação do grupo. Para tal atribuição, basilava uma autoformação com o treino e o aperfeiçoamento de aptidões ou virtudes morais como paciência, delicadeza, autocontrole, humildade e praticidade.

De acordo com Kuhmann (2000), a questão da Educação Infantil também já era discutida desde 1933, por Anísio Teixeira, como exemplo, na Conferência

Nacional de Proteção à Infância (RJ), quando expunha que a criança não deveria ser vista apenas sobre o aspecto físico, pois para desenvolver-se e formar hábitos e valores necessitaria de aprendizado pedagógico. Esse teórico é considerado o idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, destacando-se no âmbito da Educação Infantil ao Ensino Superior. Teixeira (1969) enfatizava, no contexto da Educação Infantil, as Escolas Parque, com acesso a uma educação integral. Paralelamente ao ensino dos conteúdos curriculares, elas poderiam aprender dança, desenho, pintura, escultura, teatro, cinema, esportes, música, bem como outras atividades de preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Além disso, a preocupação em promover a alimentação saudável e o atendimento médico-odontológico.

Observa-se, nesse cenário, que vários teóricos e estudiosos, há muito tempo, mostraram a preocupação com a infância, colocando pedagogias e métodos para esse nível de ensino, com propostas para desenvolver o ser humano de forma integral, como um indivíduo social e cultural. Foram construções e teorias que desenharam a infância e seus processos pedagógicos.

Este estudo reflete a formação continuada do professor de Educação Infantil para auxiliar na construção desse ser humano. Sabedores que a infância é o período de relevantes e marcantes aprendizagens, curiosidades, de fundamentação de um ser em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

Na sociedade contemporânea, as velozes transformações na tecnologia (incidindo com forças na escola) e as mudanças no mundo do trabalho acentuam os desafios da docência e de sua democracia¹⁵. Frigotto (2009, p. 65) enfatiza que

[...] o contexto histórico contemporâneo, tanto no plano mundial quanto no nacional, é caracterizado pela falta de avanço social e educacional, pela indeterminação política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras. Essa percepção tem de ser levada em consideração para que não façamos uma leitura ingênua de qualquer política pública social e educacional.

Nesse panorama de avanços tímidos no contexto social e educacional, de incertezas, como alterar as práticas e culturas voltadas ao assistencialismo,

¹⁵ A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos (Rocha, 2002).

(historicamente fundada no berço da Educação Infantil), tradicionais e burocráticas, em instituições democráticas, que acolham, eduquem, que proporcionem aprendizagens e desenvolvimento em cultura, cognição, afetividade e linguagem? A urgência de políticas públicas efetivas e mudança nas concepções e ações dos professores, implicando um esforço no contexto coletivo escolar, na busca e fundamentação teórica e prática de conhecimentos gerais de uma sociedade, de conhecimentos sobre criança, dos processos de aprender e de ensinar e de um compromisso com a educação formal.

A formação de professores careceria lugar de destaque nos discursos e nas políticas públicas voltadas à educação. Deveria ser afastada de ideologias neoliberais, uma vez que essa categoria necessita pensar, refletir e trabalhar com a diversidade cultural, devendo ser uma profissão com pensamento crítico, consciência dos processos, com conhecimentos humanos e científicos, o que contribuiria para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para Demo, educação de qualidade (1996, p. 36) significa “[...] a conjunção da qualidade formal e da qualidade política, referindo-se a primeira como sendo instrumentos e métodos e a segunda a finalidades e conteúdos, assim, qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer história humana”.

É nessa perspectiva que as universidades, enquanto instituições de ensino, pesquisa e extensão, são o *lócus* de formação inicial em processos que respeitem os tempos necessários à elaboração de conhecimentos que se constituam como articulações entre diferentes teorias e entre teoria e prática, auxiliando na construção de histórias humanas.

Nesse sentido, exprime-se a necessidade de conhecimento e reflexão acerca da formação docente. A relação teoria e prática, a estética¹⁶, a arte de aprender e ensinar é cada vez mais assumida como condição indispensável ao processo de construção, desenvolvimento e melhoria da qualidade na Educação Infantil, bem como maior preocupação e fundamentação desse processo nas escolas e universidades.

O artigo 62 da LDB (1996), com redação destacada no ano de 2017, enfatiza que, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível

¹⁶ A Estética Freiriana (1996) preocupa-se com a “boniteza” do processo de aprender e de ensinar, manifestada nos sentimentos de esperança, solidariedade e ética, proporcionando aos discentes a valorização da expressão, comunicação e do conhecimento, visando à sensibilidade para o exercício da cidadania e convivência social.

superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Nessa conjuntura, há muito ainda a caminhar, pois trabalhar com o início da escolaridade também necessita de muitos saberes, o que se acredita fundamentar, sobretudo, em um Ensino Superior.

Na ciência de que a formação inicial do educador infantil é um passo importante na caminhada rumo à construção de um tempo e de um espaço de cidadania para a infância brasileira, precisa-se de um processo qualificado, responsável e que permita modificações no contexto da prática. Contudo, a formação continuada também é premente e necessita de contextos das políticas educacionais que sustentem e possibilitem transformações expressivas no trabalho pedagógico, devendo ocorrer em conexão com os saberes da experiência.

Nesse viés, então, a formação continuada necessita de reflexões coerentes com o processo de ensinar e de aprender, que proponha mudanças significativas. Freire (1996, p. 28) coloca que, “[...] o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva, por não ser um indivíduo isolado, mas, sim, um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação”.

Por conseguinte, a formação de professores configura-se como prática social de reflexão contínua e coerente com o trabalho pedagógico que se pretende implementar. Dificilmente cursos esporádicos e emergenciais (como exemplo, para compor algum conceito/legislação que surgiu) resultam em mudanças significativas nas crenças e concepções pedagógicas. Comumente, quando se fala em formação continuada, o que se compreende é que se delineiam cursos, seminários, treinamentos realizados no ambiente da instituição que se trabalha ou externamente. No entanto, Libâneo (2004, p. 34-35) enfatiza

[...] a ideia-chave de formação continuada é: pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação

continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Diante das colocações do autor, compreende-se que é no exercício de sua função que o professor ensina e aprende, transforma seu processo, incorporando na prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes; enfim, a formação continuada como o lugar¹⁷ de reelaboração e transformação de teorias e práticas. Assim, aprende, com seus pares, nos compartilhamentos de experiências e conhecimentos e, ainda, e de maneira muito profunda, aprende com as crianças, observando as realidades, tendo a competência de articular seus saberes, na escuta atenta, sensível e reflexiva.

Para Demo (2007, p. 11), “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Conforme o estudioso, esse investimento acontece pela formação continuada dentro e fora da escola. Na escola, por intermédio das situações que ocorrem em sala de aula, em reuniões pedagógicas, nas trocas de experiências com professores, entre outros. Fora da escola, por meio do aperfeiçoamento do conhecimento, podendo acontecer a partir de cursos, seminários, oficinas, palestras e outros.

Assim, a formação continuada dos professores é aspecto expressivo e preponderante ao se pensar em qualidade da educação. A instituição escolar é um profícuo e natural espaço para formação, reflexão e organização das ideias, planejamento das práticas e avaliações. Giroux (1997) desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico e reflexivo. Destaca que a reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares ao contexto mais amplo e colocar direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Assim, favorecer essa formação é oportunizar espaços de interação, buscando os sentidos da profissão e refletindo sobre os saberes construídos a partir das dimensões teóricas e das práticas pedagógicas, bem como sobre os elementos para sua formação. O desenvolvimento dessas capacidades implica também uma socialização da vida escolar, articulando estruturas de gestão e organização com ações de formação continuada, práticas formativas e situações reais de trabalho, constituindo, então, a cultura

¹⁷ Holzer (1999) enfatiza que lugar é espaço de ação do corpo, faz parte da identidade e da vivência dos sujeitos.

organizacional. Os cursos de formação continuada externos à escola precisam surgir da realidade, das necessidades, das interrogações, angústias, perspectivas e sonhos dos docentes. Consoante essa realidade, ressalta Freire (1992, p. 135) que

[...] no contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade [...] da prática e da teoria, da ação e da reflexão. [...] A reflexão só é legítima quando nos remete sempre [...] ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão.

É refletindo sobre a ação, criando uma realidade, experienciando, buscando, corrigindo, errando e inventando que o professor reflexivo se constrói. Esse movimento se constitui na formação continuada. A partir desse ponto de vista, o ato reflexivo precisa ocorrer em um contexto de observação, interpretação, análise dos fatos da comunicação oral e escrita, demonstrando que refletir faz parte do ser humano. Quando o professor reflete sobre sua ação e sobre sua prática, sua compreensão amplia-se, ocorrendo análises, críticas, reestruturações e incorporações de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores.

Nóvoa (1995, p. 25) prepondera que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Esse autor corrobora com a ideia anterior de que a formação docente seja permeada da reflexão de suas práticas e da (re)elaboração das ações. Esses são elementos que viabilizam o pensamento autônomo, construindo uma identidade profissional permeada por uma formação traçada num caminho, sendo um processo contínuo, interativo, dinâmico e reflexivo.

Nessa perspectiva de formação continuada, para o docente atuar significativamente com a criança da Educação Infantil, concebida como sujeito interativo na elaboração de seu conhecimento, necessita constituir-se como um participante que constrói e reconstrói, na interação, o seu próprio conhecimento (Carvalho, 1999). O contexto da qualidade da Educação Infantil presume, portanto, a formação de um profissional que busque continuamente o saber enquanto

pesquisador/observador de sua própria prática, refletindo seus processos individualmente e coletivamente e que saiba dialogar com os especialistas e estudiosos da área da Educação. Como destaca Nogaró e Nogaró (2012, p. 105), “o professor de Educação Infantil deve ser portador, não só de diploma que lhe garante o exercício da profissão, mas de cabedal de conhecimentos, saberes que legitimem a atuação junto aos alunos e garantam seu êxito”.

Portanto, entende-se que formar professores implica no conjunto formado pelo conhecimento (teórico) e pela prática (realidade/experiência). Pimenta (1994, p. 44) demonstra essa premissa alegando que “na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes”. Sendo assim, há a necessidade de uma formação continuada que prepondere os aspectos ligados aos conhecimentos teóricos e científicos. Mendes (2013, p. 59) afirma o seguinte:

É fundamental continuar investindo na formação continuada de professores, enfrentar os desafios na busca de soluções aos problemas vivenciados no ambiente educativo, promovendo, estudos, debates, seminário, troca de experiências entre profissionais, a fim de buscar alternativas educativas para que a criança se aproprie das aprendizagens de maneira que promovam o seu desenvolvimento pleno.

Um dos desafios (talvez o mais complexo) da Educação Infantil é o de compreender e conhecer o indivíduo criança enquanto ser em permanente construção, social e culturalmente. É preciso entender as mais diferentes linguagens, observando e reconhecendo a capacidade que possui de ter ideias e hipóteses sobre aquilo que pretende desvendar, com curiosidade e autonomia. Esse processo precisa ser realizado através das dimensões de cuidado e de educação. Como afirma Oliveira (2005, p. 44), “a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil”.

Assim, para Arce e Baldan (2009), os debates propostos pela área, no que tange à formação específica para atuar na Educação Infantil, indicam a necessidade de uma formação específica para atuar nesse nível de ensino. Uma formação que possibilite ao profissional os conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças. Libâneo (2004, p. 227) destaca que

“a formação continuada é o prolongamento da formação inicial” e tem como objetivo e propósito, o aperfeiçoamento profissional. Nesse caso, é preciso estar sempre em busca de formação, de aperfeiçoamento, de formação continuada, visto que, “[...] esse profissional deve estar em processo constante de aperfeiçoamento para atender as mudanças que ocorrem na sociedade” (Melo, 2013, p. 28).

É importante destacar que se vive em uma sociedade complexa e diversa, ampliando a necessidade de professores qualificados e competentes, críticos e conscientes com o contexto social. Ainda, intelectuais que busquem aperfeiçoamento, que compreendam a si e o outro, desenvolvendo um processo educativo como protagonista, com conhecimento, humanidade, autonomia e sensibilidade.

A formação continuada para professores de Educação Infantil é relevante, significativa e necessária, ao passo em que se reconhece como oportunidade de refletir, sobretudo, nas concepções de infância, de criança, bem como as práticas docentes. Kramer (2005, p. 255) acentua que “é fundamental valorizar o saber produzido na prática sem abrir mão de fazer uma análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos acontecimentos sociais”. Dessa maneira, propicia que essa formação seja, além de instrumento de intervenção nas práticas, um espaço de construção coletiva, valorizando a dimensão cultural e social de todos os comprometidos e responsáveis pelo processo.

Políticas públicas e a educação infantil: alguns diálogos

O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de Educação Infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão sobre a sua prática (Kramer, 2005, p. 215).

Os apontamentos iniciais de Kramer (2005) destacam, com veemência, a exigência de profissionais que busquem a qualificação permanente, pois suas funções são complexas e requerem muitos conhecimentos, saberes, vivências e sensibilidade. E o que as políticas públicas educacionais dispõem para esse nível de ensino? Este tópico objetiva trazer algumas considerações e diálogos.

As políticas públicas¹⁸ educacionais representam importante função no desenvolvimento do país, pois é a partir das medidas cumpridas por elas que a educação se modifica, se ampara e pode se transformar. Elas precisam ser estabelecidas por um processo pedagógico nacional, com mecanismos de participação coletiva, no qual são discutidas as temáticas necessárias para garantir uma educação de qualidade e apoiada pela legislação. Mas é necessário refletir que, em uma sociedade capitalista e consumista, com uma educação se transformando em mercado, é complexo discutir políticas educacionais organizadas para o bem comum, com a intencionalidade de oferecer maior qualidade de ensino ou, quiçá, diminuir desigualdades, gerar crescimento e emancipação. Ainda, é importante colocar que elas são frutos dos momentos históricos, de conflitos, de luta de classes, de posturas de governo, bem como das interferências dos organismos internacionais, conforme ideologias, vontades e interesses. E como as políticas de formação de professores, em especial da Educação Infantil, caminham nesse contexto? Quais os contornos da formação continuada?

Conforme já refletido no presente estudo, o contexto da Educação Infantil, se analisado em período histórico, é recente. A docência nesse nível de ensino ainda não possui políticas que movimentam perspectivas de formação inicial, sendo admitida para exercer a função, conforme LDB/1996, a “formação em nível médio, na modalidade normal”. Kramer ilustra esse contexto destacando que

[...] a infância no nosso país, historicamente, tem sido marcada pelo descaso, omissão e limitações por parte do Estado, que, através de medidas isoladas, superpostas e descontínuas, reforça a dicotomia entre cuidar e educar, deixando à mostra, o caráter assistencialista das políticas públicas destinadas à infância no Brasil. O quadro de atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede cheia de meandros [...]. Na história desse atendimento percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento [...] expressa, sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora de ‘bem-estar’ da família, ora da educação (2001, p. 86-87).

¹⁸ Para Amabile (2012, p. 390), “políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. [...] São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório”.

Nessa perspectiva, observa-se um longo o caminho a ser percorrido no cenário da Educação Infantil, na formação inicial e continuada, na valorização e profissionalização docente. Destaca-se que o reconhecimento da educação como um dos direitos sociais, expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destacada na LDB (BRASIL, 1996), representam um avanço para a educação brasileira e trazem alguns desafios para o Estado nacional, responsável pela garantia desse direito, sendo importantes passos para a visibilidade na Educação Infantil. Oliveira (2011, p. 17) revela que,

Com o movimento de abertura política da década de 1980 e as reformas de 1990, as políticas públicas educacionais no país sofreram grandes modificações. Um dos motivos que incitaram essas modificações consubstanciadas na legislação educacional, o que se refere à Educação Infantil, foi a constatação das necessidades educacionais da criança brasileira e da ineficiência do atendimento a essa demanda.

Não obstante, conforme elucida Kramer (2002, p.130), é preciso “que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos [...]”. Essas preposições levam a refletir e entender que a formação não significa o aligeiramento ou ter prazo para terminar, pois, como bem colocou Freire (1996, p. 55), “ensinar exige consciência do inacabamento”. Nóvoa (1991) afirma que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e, a partir do seu trabalho, o professor está se formando continuamente. O referido autor adverte que a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência.

Mas as perspectivas de mudanças nas instituições de Educação Infantil acontecem a partir da Constituição Federal de 1988, as quais, antes ligadas ao assistencialismo, passam a ser instituições de educação. Conforme Oshiro,

Após a promulgação da Constituição de 1988 é [...] que se reconhece a criança como ser de direito e se faz referências a direitos específicos da infância. A qual [...] nomeia formas concretas de garantir, não só o amparo, mas principalmente o acesso à Educação Infantil (Oshiro, 2010, p. 49).

Então, a partir desse momento, surgem preocupações em relação ao atendimento da criança pequena. Dentre essas, a necessidade de um profissional capacitado para trabalhar com essa faixa etária que, agora, necessita de contextos

pedagógicos mais organizados e planejados para seu entendimento e seu desenvolvimento e para interconexão entre cuidar e educar. Silva (2003, p. 11) ilustra essa reflexão colocando que “a questão do profissional da Educação Infantil adquire, então, centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do reconhecimento de que a Educação Infantil, especialmente a creche, faz parte da educação”. Sendo assim, esse novo olhar está direcionado principalmente ao professor que atua na Educação Infantil.

Outra política que se torna um marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que não somente reafirma o direito à educação, como estabelece a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica. Na referida lei, a formação continuada dos docentes é abordada no artigo 62, nos parágrafos 1º e 2º:

§ 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.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Nóvoa (1995) corrobora com essa ideia de formação no local de trabalho conjuntamente com um refletir entre Educação Básica e Ensino Superior. Ele afirma que é necessário realizar um esforço de troca e partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas de Ensino Superior, criando, de forma progressiva, uma nova cultura da formação de professores. Percebe-se, nesse contexto, uma urgência de ações coletivas entre as instituições superiores e Educação Básica, viabilizando e promovendo um processo de formação continuada permeada por uma política pública que garanta e assegure sua plena efetivação. Coloca Tardif (2002, p. 181) que,

[...] para as faculdades de educação, o reconhecimento da prática da profissão como processo de aprendizagem profissional deveria incluir o desenvolvimento de uma parceria com os professores, de modo que estes tomem parte, diretamente, na formação de professores.

Também é importante destacar, no período de 1997/1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que propiciam um direcionamento para esse nível de ensino. O documento (Brasil, 1998) revela a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais, tanto de creches como de pré-escolas, e de um melhor plano de carreira que considere os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, assim como a abertura para atualização profissional.

Já, em 2009, apresentam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo nomeadas como um instrumento norteador para a formulação de políticas e pela consolidação de uma Educação Infantil de qualidade. O documento faz referência à função ao atendimento, ao currículo, às concepções de criança, ao processo de avaliação e em como está organizado esse nível de ensino. De modo específico, não aborda a formação continuada na Educação Infantil. Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 58) elucidam a formação inicial e continuada do professor afirmando que

[...] esta deve ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.

Destaca-se, ainda, o Plano Nacional de Educação (2014), o qual, na meta 16, especifica a formação continuada dos profissionais da Educação Básica:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da Resolução do CNE nº 02, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que, em seu capítulo VI, art. 16, destacam que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Ainda, ressalva que é necessário um repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, envolvendo atividades de extensão,

grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na Educação Básica. A principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Nas políticas públicas de educação abordadas, salienta-se a importância de que, na constituição dos processos de formação, sejam associadas as necessidades dos sistemas de ensino e a observação de suas realidades. Ainda, no cuidado com a dimensão humana, a compreensão do contexto vivido para a construção de sua identidade docente, sendo um processo permanente em todo o percurso de vida profissional. A questão é se realmente o que consta nas referidas legislações é implementado no contexto da prática.

Já a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) assegura, em alguns aspectos, a formação de professores, fundamentada em documentos anteriores como o PNE e a LDB. Apresenta como objetivo “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2017, p. 19).

Ainda, o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (2018) traz um item (tímido) em destaque para a “formação continuada dos profissionais da Educação”, elucidando que a formação continuada se torna uma prática cultural que deve ser de responsabilidade ética e política de quem a pratica. Salienta que as práticas resultam também dos saberes e fazeres dos docentes, com um processo de reflexão em suas múltiplas dimensões. Ademais, evidencia

[...] a formação do professor acontece também na escola, através de seus contextos e de sua prática educativa, em que se torna sujeito reflexivo e investigador da sala de aula, formulando estratégias e reconstruindo sua ação pedagógica. O processo reflexivo exige também a predisposição de questionamentos críticos e de intervenção formativa sobre a própria prática docente. Para tanto, é preciso considerar a formação inicial e a formação continuada por meio de uma prática reflexiva do processo e do resultado das ações em sala de aula, reconhecendo as diferentes contribuições que possam tornar possível a trilha formativa. (RCG, 2018, p. 37).

Assim, o RCG (2018) destaca que a formação continuada é alicerçada, refletida e construída no contexto pedagógico, realizando um caminho formativo. Nesse sentido, ponderam-se as palavras de Nóvoa (2009) quando apresenta a escola como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina

sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. A intenção é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e unificar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Nessa perspectiva de recortes das políticas educacionais que se fundam em organizar a formação docente, do modo mais singular da Educação Infantil, defende-se que os cursos de formação de professores para atuar nesse nível de ensino devem ser organizados de maneira a permitir aos docentes vivenciarem experiências de aprendizagem que lhes possibilitem construir sua identidade e profissionalidade, proporcionando ao professor desenvolver novas competências. Cavalcante, Linhares e Fontes (2012, p. 6) explicam sobre a importância de se ter “[...] um novo olhar, para a Educação Infantil, que possa enxergar a complexibilidade multifacetária e singular desta prática, onde o cuidar possa favorecer condições para o educador, e o educar possa promover o cuidado, desenvolvendo assim uma educação completa”.

Compreendendo a especificidade da Educação Infantil, a ação docente nesse nível de ensino precisa ser peculiar, marcada pelas características próprias das crianças. Arroyo (2001, p. 47) destaca que “todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano”. Nesse sentido, para atuar com crianças pequenas, faz-se necessária uma formação que possibilite ao profissional os conhecimentos teóricos e metodológicos que mobilizem saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destacou a formação continuada e as políticas educacionais para a Educação Infantil, elencando, de acordo com estudiosos e fundamentos legais, o que se pode visualizar nesse contexto, sobressaindo-se a necessidade de ultrapassar a prática histórica de enfrentar, ainda, as questões da infância com medidas isoladas e até assistencialistas.

É necessário investir na formação do educador infantil, primando pela qualidade e valorização. Freire (1996) alerta ao apontar que pensar em educação de qualidade para as crianças é, permanentemente, direcionar olhares para a formação

dos educadores que com elas brincam, interagem, cuidam e educam. Certamente que, ao se olhar a infância ao longo da história, tornam-se visíveis os avanços obtidos no que diz respeito à garantia dos direitos. A educação das crianças pequenas é uma conquista que determinou várias mudanças nas instituições infantis.

A formação necessita se configurar como um espaço de construção de identidade, de saberes e de profissões. O processo formativo do docente de Educação Infantil é também aquele que nasce da vida cotidiana no “chão da escola”, das ações, das respostas e novas perguntas no processo pedagógico, das configurações e do entendimento da infância, permeada de uma reflexão constante. Além disso, dos espaços coletivos com a comunidade escolar nos diálogos empreendidos, nos grupos de estudos organizados, nos planejamentos compartilhados, nas pesquisas efetuadas e nos desafios impostos e divididos entre os pares. Também dos cursos extensivos, seminários, palestras, oficinas, entre outros, que precisam dialogar com a prática, que necessitam ter sentido e significado ao ser/fazer pedagógico, que mobilizem e movimentem saberes.

Assim, esse humano-professor que trabalha com a infância precisa compreender e ser um eterno construtor de si e do outro. Um docente com consciência e criticidade das situações políticas, sociais, culturais, com conhecimentos gerais, conhecimentos específicos da área de atuação e responsabilidade de formação continuada, reflexiva e balizadora de mudanças significativas nos processos de aprender e de ensinar, transparecendo diretamente na qualidade da educação, que é oportunizar a melhora da vida das pessoas, para uma participação social mais humana e mais feliz.

No entanto, há muito o que avançar! O professor de Educação Infantil precisa de uma maior valorização, mais formação continuada que mobilize a prática, pois trabalha com a etapa humana em um período fecundo de formação da identidade, de valores e de constituição individual. Um ser em processo curioso, de descobertas, “cheio de vida”, de abertura ao aprender, de sonhos e perspectivas. Esse capital humano precisa de um professor que entenda sua história, que o compreenda enquanto indivíduo e com competência para o auxiliar no desenvolvimento integral. Por isso, precisa ser um professor com conhecimento, um professor-pesquisador, que realize no cotidiano a sua formação continuada.

Nesse contexto de formação continuada, tem-se os aportes legais, que são basilares ao propor e identificar os processos, mesmo que, em muitas situações, apresentem-se verticais e, ainda, sem atingir sua totalidade. É possível afirmar que há avanços legais referentes à formação desses profissionais no respeito à garantia de oferta de formação continuada. Manifestam que os municípios têm, juntamente com a União, a responsabilidade pela oferta de formação continuada para os professores da rede pública de educação, mas ainda é necessário acompanhar e mobilizar como são realizadas as formações, os contextos em que ocorrem e como ela modifica a prática docente. Os estudiosos definem a formação continuada, conforme já exposto, no ambiente escolar, nas situações da prática pedagógica, bem como nos cursos desenvolvidos em outros ambientes e instituições, precisando trazer novos conhecimentos, experiências e mudanças.

Assim, é necessária uma formação que contemple o profissional como indivíduo que possui uma história, uma identidade profissional e pessoal e que, a partir dessa fundamentação, reflita sobre sua prática (trabalho pedagógico) e a modifique com novos processos, olhares, perspectivas e sonhos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. IN: CASTRO, Carmen Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cyntia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Orgs). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara

dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. CNE/MEC. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular da Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: V3. MEC, 1998.

CARVALHO, Tânia Câmara A. de. **A (re)construção de saberes no coletivo**: resgate de um processo de assessoria pedagógica. 1999, Tese (Doutorado) – Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Ciências Sociais Aplicadas/UFRN, Natal, 1999.

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; LINHARES, Francisco Reginaldo; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **O cuidar e o educar nas instituições de Educação Infantil**: um olhar investigativo. Campina Grande: Realize, 2012.

DECROLY, Ovide. **Problemas de psicología y pedagogía**. Madri: Francisco Beltran, 1929.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas. Papyrus, 1996.

DEMO, Pedro. É preciso estudar. *In*: BRITTO, A. M. de. **Memórias de formação**: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 65-80.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOLZER, Werther. **O lugar na geografia humanista**. Revista Território. Rio de Janeiro. UFRJ. Ano 4, n. 7, p. 67-78, jul/dez. 1999.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, Sonia. **Profissionais educação infantil: gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

KUHLMANN, Moysés Júnior. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista de Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: ANPED, n.14, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MELO, Vanessa Luiz de. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: desafios e perspectivas para a formação de professores alfabetizadores**. Dourados, 2013.

MENDES, Rosane Penha. **A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

MONTESORI, Maria. **A criança**. Lisboa: Portugalia, 1936.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. **Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida**. Erechim: Edifapes, 2012.

NÓVOA, António. (Org.) **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Nina Rosa Teixeira. **A Unesco, o Unicef e as políticas de Educação Infantil no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OSHIRO, Katyuscia. **A formação de professores para a infância em Campo Grande/MS: as concepções e práticas de educadores após a habilitação em Educação Infantil**. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Aspectos gerais para formação de professores para a educação infantil, nos programas de magistério – 2º grau**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil. Porto Alegre-RS, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso: 10 mar. 2021.

ROCHA, João Augusto de Lima (org). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, Coleção biblioteca básica brasileira, 2002. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequence=4> Acesso em 20 jul. 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

2.2 Formação continuada docente como lugar de experiências: comunidades de aprendizagem e as lições da pandemia

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM E AS LIÇÕES DA PANDEMIA

RESUMO

Este artigo tem por objetivo evidenciar a formação continuada como lugar que movimenta experiências e possibilidades, no entrelaçamento entre universidade e escola, com a organização de um processo formativo através de comunidade de aprendizagem, por meio de aportes digitais. Argumenta-se que é necessário pensar a formação continuada enquanto um “lugar” mobilizador da docência, de compartilhar experiências, produzir saberes e de profissionalização contínua. Preconiza uma materialidade ancorada em duas premissas: o entrelaçamento entre universidade e escola e a organização de comunidade de aprendizagem com o propósito de fomentar novas práticas, vivências e aprendizagens. Ainda, indica que esse movimento é possível de ser realizado por meio de aportes tecnológicos, considerando que, se a pandemia nos trouxe lições de isolamento e solidão, as respostas a ela nos ensinaram novas formas e aparatos de comunicação, evidenciando o diálogo e o aprender em comunidade. Este estudo é de cunho bibliográfico, tendo âncora em autores como Candau (1999), Fiorentini (2009, 2010), Imbernón (2009, 2010), Lévy (1999, 2007), Nóvoa (1997, 2009, 2017, 2020, 2022), Sacristán (1999), Tardif (2002) e Veiga (2008). Pode-se afirmar que a formação continuada, a partir de comunidade de aprendizagem, contribui na apropriação e reelaboração de saberes pensados e refletidos no coletivo.

Palavras-chaves: Formação continuada. Universidade e escola. Comunidade de aprendizagem. Experiências. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Ser professor é um desafio, exige um trabalho com responsabilidade, comprometimento, conhecimento e criticidade. Requer um processo pedagógico com consciência, na busca constante pela construção humana de si e de todos os sujeitos pelo qual desenvolve seu processo educativo. Para tanto, é necessário um aprimoramento permanente, uma formação contínua que promova avanços e inovações, mobilize a reflexão sobre a prática e qualifique o seu desenvolvimento.

Assim, busca-se refletir sobre esse processo de formação continuada dos professores como o lugar pedagógico que possibilita mudanças qualitativas e desenvolvido no *lócus*¹⁹ do trabalho pedagógico, na instituição escolar e no coletivo.

Neste estudo, argumenta-se que é necessário pensar a formação continuada enquanto um “lugar” de refletir constantemente o ser professor, compartilhar experiências, produzir saberes²⁰, bem como de profissionalização contínua. Destaca-se a necessidade de estreitar os laços entre a universidade e a escola, na mobilização de comunidade de aprendizagem, com o propósito de fomentar novas práticas, experiências e aprendizagens. Ainda, preconiza-se que esse movimento é possível de ser realizado por meio de aportes digitais, considerando as lições da pandemia, os novos meios de se comunicar e a necessidade do diálogo mais profícuo, assim como de vivenciar mais a coletividade.

Nesse cenário, o estudo é bibliográfico, buscando aportes de teóricos e estudiosos que delineiam sobre a formação continuada, sobre o coletivo escolar, a comunidade de aprendizagem, intencionando buscar respostas e, talvez, aguçar novas perguntas ao debate. Para tanto, Candau (1999), Fiorentini (2009, 2010), Imbernón (2009, 2010), Lévy (1999, 2007), Nóvoa (1997, 2009, 2017, 2020, 2022), Sacristán (1999), Tardif (2002), Veiga (2008), entre outros, deram sustentação à problemática, com olhares profundos, reflexivos e pertinentes.

O estudo, nessa acepção, apresenta primeiramente uma reflexão sobre o conceito de lugar, para além de mera localização geográfica, trazendo considerações como o espaço do vivido, da experiência, dos significados e das interações sociais, destacando a formação continuada como lugar da profissionalidade²¹ docente. Após, evidencia a comunidade de aprendizagem enquanto possibilidade de fomentar, instituir e alicerçar a formação continuada, com diálogo efetivo entre os integrantes do processo, na perspectiva de transformação/construção do trabalho pedagógico, em um movimento formativo em

¹⁹ Para o dicionário Informal, *Lócus* é palavra do latim que significa literalmente "lugar", "posição" ou "local".

²⁰ O saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2002, p.54).

²¹ A formação continuada é um lugar de movimento, de construção e de reflexões sobre a profissionalização, de vivências de sentidos e de significados. Quando passamos a desenvolver nossa profissão, é por consequência que assumimos um modo de vida, adquirimos então uma identidade profissional, podendo ser construída ao longo da sua vida. A vivência de uma profissão interfere de maneira direta do desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”, agregando assim a profissão a sua personalidade, assumindo assim suas características (Penin, 2009).

redes, entre universidade (enquanto pesquisa realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação) e escola. Com as a lições da pandemia²², a formação continuada passou a ser realizada com recursos digitais, fundamentada em uma comunidade de aprendizagem. Nas palavras de Nóvoa (2022, p. 50), “[...] pode haver encontro no espaço virtual? Certamente que sim, desde que se valorize a dimensão comum, a construção conjunta das aprendizagens”. Nesse processo, o digital não é apenas mais uma tecnologia, mas estabelece uma nova relação com o conhecimento.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UM LUGAR DE EXPERIÊNCIAS NO ENTRELAÇAMENTO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

A conceituação de lugar, no bojo da instituição escolar, em um contexto pedagógico de formação continuada, é compreendê-lo em uma esfera que transcende a localização geográfica. É um caminho de referências, de identidade²³ do indivíduo, assumindo significados conexos à história de vida, em momentos históricos, sociais e culturais. O lugar manifesta a intencionalidade do ser (Holzer, 1999). É essa relação de intenção do indivíduo com o lugar que lhe confere identidade e significado. Holzer (1999) enfatiza que lugar é espaço de ação do corpo, faz parte da identidade e da vivência dos sujeitos. Para Lima (2008, p. 46), “o lugar é vivido a partir das experiências individuais e coletivas com os que partilham os mesmos signos e símbolos, estruturado a partir dos contatos entre o eu e o outro, onde nossa história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e nós mesmos”. E, ainda, o lugar “é seguro e familiar, visto possuir um significado” (Tuan, 2014, p. 05).

Pensar a formação continuada como lugar de construção do ensinar e do aprender nas instituições escolares permite refletir sobre as identidades docentes, as experiências, as vivências e convivências que intensificam e promovem transformações nos processos pedagógicos como movimentos realizados de modo

²² Pensar em formação em tempos de aprendizagens deixadas pela pandemia da Covid-19 remete à reestruturação desse processo, com a utilização de recursos digitais e fundamentada em comunidades de aprendizagem, com reflexões coletivas.

²³ “Identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose” (Ciampa, 1984, p.74).

coletivo. Sacristán (1999, p. 37) coloca em evidência o ato educativo do professor e sua intencionalidade, destacando que

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo e de caminhos.

Tuan (2014) compreende lugar como o espaço do vivido, o local da experiência na relação do indivíduo com os seus espaços de vida social. Larrosa (2002, p. 25) destaca o seguinte:

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. [...] em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.

Nesse sentido, a aprendizagem e as construções de vida constituem-se em um processo interativo de experiências, de “atravessamentos”, de oportunidades nas quais os seres humanos aprendem uns com os outros (Bruner, 2001). Para além do comum, “o lugar é experienciado quando há lugar para se mover” (Tuan, 2014, p. 21). Logo, lugar tem um sentido, é vivenciado por sujeitos que se movimentam, formando uma identidade, uma afetividade e um significado.

Nóvoa (2017, p. 1113) questiona “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” Como movimentar esse processo de aprender do docente? Tais inquietações provocam a reflexão acerca da preparação, da entrada e do desenvolvimento profissional docente como um *continuum* profissional. Nóvoa indaga ainda: “Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?” (2017, p.1113). Compreendemos que essa integração acontece no lugar denominado formação

continuada, significando pensar em um lugar institucional e coletivo para sua construção formativa.

Nessas interrogações, ele coloca a necessidade de “construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores” (2017, p. 1114). Neste estudo, destaca-se a formação continuada que, assim como a inicial,

deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico [...], seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (Nóvoa, 2017, p. 1116).

Portanto, no contexto da formação continuada, a universidade e a escola precisam ser, como destaca Nóvoa (2017), “lugar de entrelaçamentos”, de estudos, de reflexões teóricas e práticas, construindo um caminho colaborativo, com coerência e autonomia, constituindo a profissionalidade docente, reelaborando a maneira do professor atuar, pensar e fazer escolhas, assumindo-se como construtores permanentes de sua profissão. Esse cenário seria vislumbrado como um “lugar de encontro”, um novo lugar para a formação de professores, com caminhos interconectados entre a universidade e as escolas.

Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma ‘teoria vazia’, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma ‘prática vazia’, infelizmente tão presente nas escolas (Nóvoa, 2017, p. 1117).

Nessa perspectiva, a formação continuada é o lugar da construção de um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e seus atores, instituindo vínculos para refletir as vivências, as experiências, as angústias, os sonhos, as perspectivas, relacionando a teoria e a prática em um caminho coletivo e colaborativo.

Desse modo, muitos conceitos emergem da prática, que é essencialmente uma prática de trabalho, mas que são envoltos dos contextos sociais. Eles são elaborados dentro da prática e a ela aplicados, constituindo um espaço real (RESENDE, 1986). Nessa perspectiva, pode-se afirmar, um espaço real de formação continuada. Augé (2012) destaca que é no lugar que se afirmam as

características identitárias, relacionais e históricas. Nesse ínterim, “lugar é o mundo vivido” (Nogueira, 2001, p. 44).

Igualmente, a formação continuada é um mundo vivido, um lugar de vida, com seres humanos que se identificam, se constroem, se transformam e emergem do cotidiano os processos de construção pedagógicas. Assim, a formação continuada é o lugar. Um lugar dinâmico, múltiplo e coletivo, com necessidade de entrelaçamentos e encontros entre universidade e escola para sua efetivação, em um contínuo e permanente movimento.

Como destaca Zeichner (1993), não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas que ocorra a construção de um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos. Nóvoa (2017, p. 1115) corrobora afirmando que, “o segredo está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Destaca-se a importância do trabalho em rede entre universidade e escola, enquanto possibilidade de formação continuada, de reflexões da prática relacionando com teorias, com experiências e vivências que são peças constituintes da identidade, da profissionalidade e da construção dos saberes. Nesse sentido, que a perspectiva da formação que se defende está sustentada em um elo colaborativo entre os atores, uma vez que reúne profissionais da educação com diferentes objetivos, experiências e saberes, descortinando a melhoria da situação educacional de instituições escolares.

Pressupostos para uma formação continuada coletiva e contextualizada no movimento da prática

A sociedade estabeleceu, nos últimos anos, transformações em várias áreas, como política, econômica, cultural, tecnológica e social, nascendo a sociedade do conhecimento e da informação. Neste panorama de mudanças se encontram as relações humanas, as modificações no modo de viver e de conviver socialmente. Nessas mudanças, muitas vezes impostas, estão a escola, a docência, o aprender e o ensinar, os quais imploram novos processos de formação continuada, de

permanente revisão, reflexão e modificação das práticas, dos estudos, das pesquisas e das ações.

Nóvoa (2022, p. 85) elucida a necessidade de “repensar a formação de professores: Reforçar uma terceira presença colectiva”. Destaca o autor que se vive em um tempo de metamorfose na escola, na passagem de um professor individual para um trabalho conjunto, sendo que, “[...] é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores”. (Nóvoa, 2022, p. 86).

Assim, a formação de professores reconhece a complexidade da prática docente, o que induz à necessidade do aprender a docência permanentemente em uma sociedade em constantes mudanças e transformações. É um processo complexo e inconcluso, o qual não se pode assegurar que tem começo ou fim. Veiga e D’Ávila (2008) aclaram que a formação assume um papel de “inacabamento” e está completamente vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação profissional²⁴ que lhe oportunize mobilizar novas práticas, qualificando e inovando na docência. Por consequência, aperfeiçoando-os para desenvolverem suas atividades com qualidade e segurança. No dicionário Paulo Freire, a palavra “inacabamento” remete a esta concepção.

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que conquistamos (Streck, Redin e Zitkoski, 2008, p. 228).

Discorrer sobre formação pressupõe elucidar que é na realização do trabalho docente que o professor aprende e se desenvolve ininterruptamente, em um contínuo inacabamento, ao longo da carreira, na efetivação de seu trabalho pedagógico²⁵.

²⁴ Para Garcia (1999), formação profissional refere-se potencialmente ao ato de aquisição de saberes, do saber-fazer e do saber-ser.

²⁵ A categoria trabalho pedagógico - é trabalho dos professores, configurando-se quando, na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento de forma dialética entre o projeto individual dos professores e o projeto pedagógico da instituição, constituindo a práxis pedagógica (relações sociais com humanos) (Ferreira, 2018).

Autores como Candau (1999); Nóvoa (2009); Imbernón (2010), entre outros, têm debatido sobre a formação continuada de professores, enfatizando que a formação configurada em simpósios, cursos, seminários, encontros e ciclos têm dificultado mudanças significativas no contexto pedagógico, visto que há um distanciamento entre a prática vivida e a teoria exposta, carecendo de um significado real para aprender/refletir e mobilizar/mudar o trabalho pedagógico. Nesse viés, na reflexão de Penin (2019), quando se passa a desenvolver a profissão, é por consequência que se assume um modo de vida, adquirindo então uma identidade profissional que pode ser construída ao longo da vida. A vivência de uma profissão interfere de maneira direta no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”, agregando a profissão à sua personalidade e assumindo, assim, suas características.

Ademais, é importante novamente explicitar que o saber do professor é múltiplo e recebe influências sociais, culturais, econômicas e políticas. Desse modo, haverá a oportunidade de o professor compreender o contexto em que se produz a ação educativa, imerso de valores e interesses e, também, a clareza para análise crítica do processo de ensino estabelecido no local onde se vive. Bolzan (2002) destaca a importância do coletivo e da interatividade em relação ao conhecimento, afirmando que

[...] é gerado e co-construído coletivamente e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade. Assim, as tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista divergentes, acerca da mesma atividade, o que possibilita a descentralização cognitiva e se traduz no conflito sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga os sujeitos a reestruturá-las, dando lugar ao progresso intelectual (p. 53)

Há a necessidade de uma formação centrada na escola como lugar de formação, ocorrendo por meio de momentos de estudos e reflexões do corpo docente, como nas reuniões pedagógicas, grupos de estudo, preparação de atividades em conjunto, projetos educativos, em um repensar da prática educacional. Bolzan (2002) elucida que a reflexão sobre a prática ganha relevância se for realizada de maneira compartilhada e contínua. Nesse contexto,

refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse

processo no cotidiano escolar, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade de reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc. numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (p. 27)

É premente afirmar que a formação individual pode originar experiências significativas, mas dificilmente gerará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores. Nesse intento, Imbernón (2010, p. 67) colabora afirmando o seguinte:

[...] A inovação institucional pretende que a inovação se estabeleça no coletivo, que faça parte de uma cultura profissional e que incorpore aos processos educacionais como um processo normal de funcionamento. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação continuada.

Imbernón (2010) defende que a formação continuada estruturada nos pilares do trabalho colaborativo pode auxiliar no romper com a cultura individualista, através do diálogo, do questionamento, da reflexão e do debate, da busca de consenso não imposto e de relações afetivas construídas no coletivo. Para Nóvoa (1997), o espaço escolar se constitui em um *lócus* de formação continuada do educador.

É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. Será nesse cotidiano escolar que o professor terá a oportunidade de aprender, desaprender, estruturar novos aprendizados, realizar descobertas e sistematizar novas posturas de sua 'práxis'. (p. 30)

Esse panorama de formação também é defendido por Fullan e Hargreaves ao afirmarem que,

quando as pessoas atuam de forma isolada, há maior dificuldade no acesso a novas ideias e a soluções melhores, e que pode aumentar o estresse internamente como uma chaga, dificultar o reconhecimento e o elogio do sucesso e permitir a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores. Além disso, esses autores afirmam que 'muitas iniciativas para o desenvolvimento de pessoal assumem a forma de algo que é feito para os professores, ao invés de com eles e, menos ainda por eles'. (2000, p. 33)

O que se pode visualizar é que, para ocorrer o trabalho coletivo, é necessário utilizar estratégias, métodos de formação continuada, organizadas sobre a base em processos de grupo, com pesquisas que envolvam reflexões da prática, com apoio

de produções de estudiosos e teóricos, com debates, leituras, situações problemáticas, entre outras, pois a colaboração “é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (Imbernón, 2010, p. 65). Essa metodologia contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e grupais e auxilia o trabalho coletivo e dialógico entre os professores, proporcionando mudanças nos processos de aprender e de ensinar.

Não obstante, é significativo destacar que estar inserido no cotidiano escolar não justifica uma formação continuada. Participar da rotina de uma escola não assegura ao professor elementos para mudanças qualitativas em sua prática. É imprescindível compartilhar e refletir sobre as experiências, os sonhos, os projetos, as dificuldades, as esperanças e as expectativas. Evoluir e inovar na profissionalidade docente significa compreender que a profissão de ensinar exige uma busca constante no decorrer da carreira, um pesquisar e pesquisar-se ininterrupto. É preciso uma formação continuada que possibilite aos professores mudanças significativas em suas práticas, realizada no espaço escolar, no lugar pedagógico, em prol de uma educação humanizadora.

Por esse ângulo, Candau (1999, p. 144) afirma que “o dia-a-dia na escola é um *lócus* de formação”, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação.

Ainda, nessa concepção, Tardif (2002) afirma que o "saber profissional" que norteia as ações dos professores está inserido na pluralidade do trabalho dos profissionais, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades, em um contexto de pesquisa e investigação do ser/fazer pedagógico. Dessa forma, o saber profissional dos docentes é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes nuances, de diferentes origens, incluindo o saber-fazer e o saber da experiência, os quais transformam a prática pedagógica cotidiana.

Pode-se afirmar que os desafios da formação continuada são vastos; no entanto, é na reflexão da ação pedagógica, no contexto da prática, na investigação constante do trabalho do professor, na relação formativa entre universidade e escola, em uma dinâmica coletiva, que melhores resultados poderão surgir. Com base nessas ponderações, é importante que, no contexto formativo, tendo a escola como o lugar dessa formação, com abertura ao diálogo e ao coletivo, possa ser

organizada a formação em comunidade de aprendizagem, visando mudanças que vão além do individual, sendo a abordagem do próximo tópico.

Comunidades de aprendizagem: experiências coletivas de construção e partilha

A partir das reflexões do presente estudo, parece evidente a urgência pela estruturação da formação continuada como lugar da construção profissional, que movimente os saberes e acolhe as experiências, para que os professores sejam conscientes da importância de gerirem a sua formação. Nessa interface, a colaboração e o diálogo através de comunidade de aprendizagem entre professores é um movimento importante para alcançar esse objetivo. E esse coletivo tem como lugar o próprio processo de ensinar e aprender, no ambiente escolar, com reflexões sobre o cotidiano pedagógico. De acordo com Imbernón (2009), uma comunidade de prática de formação docente permanente seria um grupo de professores e professoras que intercambiam, refletem e aprendem mutuamente sobre sua prática.

A aprendizagem docente acontece quando o professor se coloca como um sujeito ativo, que pesquisa, experimenta, questiona e dialoga. No entanto, como um ser ativo, necessita estar conectado com a reflexão, isto é, não aprenderá somente fazendo, mas também pensando sobre o seu fazer. Shulman (2004) aponta cinco princípios que envolvem a aprendizagem: atividade, reflexão, colaboração, paixão e cultura de comunidade. O autor destaca que é difícil sozinho colocar-se em atividade e refletir sobre um fenômeno, por isso, enfatiza a colaboração, com a qual os professores aprendem juntos. Nóvoa contribui destacando que

insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (2009, p. 06)

Para Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional em uma comunidade de aprendizagem começa com uma concepção investigativa e ativa por parte de todos os elementos que dela fizerem parte, considerando um aspecto fundamental da aprendizagem docente, a construção do conhecimento profissional e a correlação teoria-prática. Alarcão e Tavares (2003, p. 44) corroboram enfatizando que

as comunidades de aprendizagem docente englobam novas formas de se compreender e pensar a prática educativa, a qual une experiência, reflexão, confronto de ideias, ação e formação pela investigação. Aliados, esses fatores atribuem ao saber dos professores um caráter mais prático do que prático.

Nesse cenário, as comunidades de aprendizagem se constituem em um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que auxilia na sustentação da aprendizagem, promovendo o diálogo, a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertencimento.

Conceitualmente, comunidade de aprendizagem do professor se refere a um espaço intelectual tanto quanto designa um grupo particular de pessoas e algumas vezes um espaço físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 2462- 2463).

Fiorentini (2010) compreende como sendo o processo pelo qual os sujeitos de uma comunidade compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, sentem, pensam e produzem conjuntamente. Desse modo, participar em uma comunidade de aprendizagem significa engajar-se na atividade como membro atuante e produtivo, apropriando-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo.

Nesse viés, Roldão (2007) reforça a ideia de que os professores, integrados em uma comunidade de aprendizagem docente, transformam a escola, inovam processos, aprendem na reflexão partilhada e desenvolvem competências de autorregulação, repercutindo tanto no seu desempenho profissional quanto no melhor desempenho dos estudantes.

Assim, comunidades de aprendizagem docente são constituídas por indivíduos que possuem um foco de interesse comum por um assunto ou tema, sendo a formação continuada o lugar para que esse processo ocorra, com dinamicidade e coletividade. Nóvoa (2009, p. 03) afirma que “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...] A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas”.

Na perspectiva apontada pelos autores, a formação continuada permite aos professores um redimensionar de sua prática, de seu contexto pedagógico, pois são os articuladores do conhecimento com as dinâmicas sociais, culturais, políticas e de acordo com as necessidades de aprendizagem dos sujeitos do processo, os estudantes. O ato formativo, nessa dinâmica, passa a ser uma possibilidade de construção do conhecimento de forma colaborativa, em que o professor valoriza a si e a seus pares, no qual todos se sentem responsáveis e com liberdade de expressarem suas ideias e ideais.

Hargreaves (1999) destaca que a colaboração se efetiva quando um grupo de professores estabelece objetivos comuns e, na intenção de atingir esses, articulam ideias e pontos de vista. Apoiam-se de forma mútua e investem seus recursos pessoais, independentemente de facilidades, dificuldades ou estímulos externos ao grupo. Nessa perspectiva, o que estimula a manutenção do grupo é a audácia de atingirem os objetivos traçados coletivamente, o compartilhamento das soluções pensadas e das aprendizagens construídas por meio da experiência pessoal no grupo. Esse caminho é um ato formativo contínuo, que mobiliza e movimenta as experiências, que permite ao grupo elaborar e reelaborar as situações cotidianas.

Ao organizar, trabalhar e oportunizar formações nessa perspectiva, aproximam-se as reflexões e discussões de práticas, experiências e problemas reais dos professores e das escolas. Esses momentos são lugares potentes de formação continuada, ao estimular o compartilhamento de saberes e análise conjunta de situações do cotidiano escolar. Com isso, amenizam a angústia e possibilitam novas perspectivas e caminhos pedagógicos.

A prática pedagógica, que é o cotidiano do professor, depende dos conhecimentos formais de estudos e teorias adquiridos, principalmente, nos cursos de formação inicial e continuada; mas, essencialmente, depende das observações que o professor faz do seu próprio trabalho, do interno e do externo escolar. Pode-se dizer, das percepções de seus estudantes, da escola, da sociedade, enfim, da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico, pois somente uma reflexão sistemática, coletiva e continuada é capaz de promover a dimensão formativa da prática. Para Imbernón (2010, p. 09),

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Portanto, formação continuada é aprendizado constante na reflexão do seu cotidiano, do seu lugar de construção dos processos pedagógicos, relacionando com teorias e, assim determinando a qualidade profissional, a construção da identidade, dos saberes e da profissionalidade. Para Imbernón (2010), uma característica muito importante nesse processo é a capacidade reflexiva em grupos, não sendo somente como atuação técnica, mas sim, um momento de processo para aproximar a realidade vivida, para as pessoas adaptarem as incertezas, as mudanças, enfatizando a aprendizagem e maneiras de tornar possível que o ensino e a prática esclarecem e possibilitam a formação.

O grupo, de acordo com Fiorentini (2009), vai se revelando um espaço rico e poderoso de desenvolvimento profissional, de transformação das práticas pedagógicas, de produção de conhecimentos e de construção de uma nova cultura de ensinar e aprender nas escolas. Tardif (2002) afirma que os professores possuem, produzem e utilizam saberes específicos em sua profissão, e devem ser considerados sujeitos desse conhecimento. Assim, o professor é um sujeito de pesquisa, que produz conhecimento e transforma o contexto em que se encontra.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a formação continuada e comunidade de aprendizagem docente estão interligadas, pois apresentam potencial para enriquecer o modo de pensar, planejar e agir, criando possibilidades de mais qualidade e sucesso à tarefa pedagógica, sendo que o docente da escola precisa se sentir acolhido, convidado e desejar fazer parte do grupo. A contribuição do coletivo é importante e necessária para a formação docente. Nesse enfoque, Imbernón (2010, p. 51) colabora apontando eixos de atuação da formação permanente do docente, sendo que um deles é “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”.

Nesse caminho, a escola e a universidade, cada uma com a sua identidade, assumem a responsabilidade, respeitando os processos, as peculiaridades e o espaço uma da outra. Ainda, é importante destacar que é um processo de construção, visto que os professores precisam se sentir sujeitos e protagonistas de

sua profissão. Desse modo, os saberes e fazeres individuais são compartilhados entre os participantes, estimulando discussões e provocando reflexões sobre a ação docente. Como destaca Nóvoa (2017, p. 1115), “nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação”.

O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados do trabalho pedagógico, focado no ideário de que a formação continuada precisa conduzir à reflexão e compreensão a respeito dos enfrentamentos, limites e possibilidades de ação educativa formal, das necessidades e do potencial do contexto institucional. Por isso, não pode se dar de forma isolada, mas ser constituída em um diálogo efetivo.

Então, é nesse cenário que a formação continuada a partir de comunidade de aprendizagem, indispensável em todos os tempos, passa a ser considerada como um *locus* privilegiado, importante e essencial de reelaboração, de construção pedagógica, por contribuir na apropriação de saberes e possibilitar a mudança qualitativa do aprender e do ensinar, sendo objeto de reflexão do próximo item.

Os desafios de comunidades de aprendizagem: lições aprendidas com a pandemia

As transformações ocorridas no contexto mundial em decorrência da pandemia da Covid-19²⁶, iniciada no ano de 2020, trouxeram novas e urgentes compreensões para o processo de ensinar e de aprender. Essas mudanças induziram a busca de recursos tecnológicos para o processo pedagógico e, em especial, nesta reflexão, para a formação de professores, com cursos, palestras, *lives*, seminários e congressos realizados de forma on-line, mostrando que é possível a construção de saberes em outros formatos. Santos (2020) coloca que a pandemia revelou que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando esse processo se faz necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. E que essa situação é propícia para se pensar alternativas ao modo de viver, de

²⁶ De acordo com o Ministério da Saúde, a Covid-19 (*COronaVirus Disease*) é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Destaca-se que, no Brasil, modificou o contexto da educação formal a partir de março de 2020.

produzir, de consumir e de conviver. Assim, pode-se afirmar que a educação é repensada, bem como a formação continuada.

Nessa circunstância, um novo paradigma surge na educação, o qual exige atitudes diferenciadas dos docentes ao se revelar, de forma mais contundente, a importância da formação docente continuada, uma vez que esse profissional precisa, cada vez mais, se aperfeiçoar, inovar e empreender em seu trabalho pedagógico.

Já alertava Kenski (2013) que a mudança do panorama contextual, do ponto de vista da evolução científica e tecnológica, tem colocado à instituição escolar e a seus profissionais professores novas incumbências e desafios relativos à aprendizagem, à docência e ao conhecimento. Talvez, de modo fugaz, neste momento vivido, que a busca pela atualização e pela formação permanente também pode ser em esferas tecnológicas e com a necessidade premente de colaboração entre os pares, com mais humanidade e coletividade.

Para Nóvoa (2020), uma das consequências da pandemia é uma aceleração da história. Com isso, o modelo de escola que se conhece tem passado por uma metamorfose e, por conseguinte, a formação continuada dos educadores se torna ainda mais importante. A transição digital, por meio dos mais diversos dispositivos, está acontecendo de forma mais rápida, acarretando uma mudança da escola. Para o estudioso, é necessário criar ambientes de sala de aula e se reinventar enquanto educadores no pós-crise. Não há futuro para essa sociedade sem que os professores saibam estar no momento certo neste lugar de coragem chamado agora. Destaca, ainda, que é preciso discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir as aprendizagens.

No contexto pandêmico, a educação precisou, de maneira rápida, adaptar-se e estruturar novos caminhos para que o acesso à aprendizagem continuasse acontecendo. O profissional docente não parou, pelo contrário, ampliou seu trabalho, aprendeu, reaprendeu, modificou seus processos e viveu um momento, talvez, inimaginável em sua carreira.

Os sistemas de ensino, ao reelaborarem a educação neste cenário, precisaram compreender que a prática docente exige novos processos de aprendizagem, novos métodos de ensino, novas práticas avaliativas, novas linguagens e novos saberes, demandando formações continuadas, com reflexões colaborativas, primando pelo aprender coletivo.

Destaca-se que a sociedade humana tem caminhado por processos de mudanças constantes e um dos sinais mais perceptíveis dessas transformações é a utilização dos recursos digitais nas mais diversas áreas, incidindo, com importante destaque, na educação e na formação dos professores. Portanto, entender e propor um processo de formação continuada através de comunidade de aprendizagem, por meio de recursos digitais, é levar em consideração, principalmente, essas transformações que a sociedade está vivendo. Levy (1999) já evidenciava que as tecnologias têm afetado contextos significativamente amplos e têm modificado a organização social, o processo de comunicação, a forma como as informações são disseminadas e, até mesmo, a maneira de pensar das pessoas.

Kenski (2013), nesse enfoque, destaca que a tecnologia sempre se constituiu ao longo da história numa maneira do ser humano interferir na natureza, modificá-la, alterá-la de tal forma que pudesse garantir sua sobrevivência material e espiritual. A tecnologia, de acordo com o autor, revela o grau de complexidade que determinada civilização ou sociedade atingiu num determinado tempo histórico.

Assim, como estruturar uma formação continuada baseada em comunidade de aprendizagem? Uma das lições que a pandemia da covid-19 gerou foi o contexto on-line, o qual pode ser um dos instrumentos para o movimento formativo. Ao longo do estudo, afirma-se veementemente a importância da formação continuada em comunidade de aprendizagem, a qual possibilita uma interação, mobilizando as experiências, os desejos, os sonhos, as angústias, entre outros. Mas realizar esse contexto através das tecnologias é um caminho a ser percorrido. O docente precisa interagir, pensar com seus pares, expor suas preocupações, relacionar seu trabalho pedagógico com o contexto teórico e buscar novas perspectivas para ensinar. A partir de então, com as ferramentas tecnológicas, é possível não somente ouvir *lives*, palestras e cursos, mas também ser o protagonista, contar a sua história, movimentar saberes práticos, destacar conceitos e re(inventar) seu trabalho pedagógico. Nas palavras de Pimenta (2005, p. 528),

processo formativo que mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Em face ao exposto, é fundamental, na formação continuada, trazer o olhar dos professores e, então, a incorporação de conhecimentos teóricos no cotidiano, ou seja, na prática docente. A profissionalidade constitui-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, permitindo aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (Tardif; Foucher, 2010, p. 35).

Por conseguinte, a formação continuada por meio da comunidade de aprendizagem permite a construção de conhecimentos característicos da profissão, tornando os profissionais mais competentes e habilitados a atender as questões sociais, os processos e atravessamentos da prática pedagógica, enfim, possibilitando-os estarem mais atentos às transformações de um tempo. Pode-se destacar que ser professor é estar à frente dos tempos, tempos hoje que fogem do que se considerava “normal”. Tempos de incertezas ainda maiores, de desafios, de angústias, mas também de novas, múltiplas e inovadoras aprendizagens.

Nessa perspectiva, Lévy (2007, p. 07) menciona que “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”. Assim, as constantes inovações tecnológicas possibilitam, mesmo virtualmente, relações entre o ser humano, bem como propõem formas de trabalho diferenciadas. Importante é construir um percurso integrado, colaborativo e coerente de formação. Esse caminho pode ser trilhado com o auxílio da tecnologia digital.

Um dos grandes desafios para o ser humano é ainda saber ou aprender a acompanhar o movimento, as transformações pelas quais passa a sociedade e aprender a trabalhar com a tecnologia. Mas ocorrido da pandemia (2020, 2021) modificou o ensino, obrigando muitos professores a buscarem os conhecimentos técnicos que seriam importantes para a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Nóvoa (1997), estar em formação significa fazer um investimento pessoal a partir dos percursos e projetos do próprio trabalho, de modo a construir uma nova identidade profissional. Isso reflete de forma direta no trabalho pedagógico, pois a ação pode ser revisitada, analisada e reestruturada com novos olhares e novas maneiras de atuar.

Face às exigências de um novo espaço de formação, as tecnologias digitais proporcionam essas redes de relações, promovendo interações entre si e com seus pares, com a natureza e com a técnica, pois “somos parte integrante do todo e o todo é também parte integrante de nós” (Lopes, 2005, p. 38). Destarte, as

tecnologias são, do mesmo modo, os produtos das relações que se estabelecem e que intensificam e possibilitam a produção, a construção e a socialização de informações e conhecimentos, por isso, sua importância em um processo formativo docente.

No entanto, pensando em uma amplitude de formação docente, é ponto fundamental entender o processo e, então, mobilizar os saberes e se permitir, ainda mais, aprender para ensinar. Para isso, mobilizar um processo formativo que discuta a prática, que intencione ouvir e olhar para o docente, que relacione a teoria e que proponha aprender no coletivo é extremamente importante. Esse contexto difere de apenas “ouvir” um profissional em um recurso tecnológico, pois permite ao docente que está no contexto da prática ser o protagonista de novas aprendizagens, movimentando suas experiências, dialogando com seus colegas e construindo saberes. Assim, a tecnologia será pensada, refletida e praticada dentro de um contexto, em novos espaços, percebida e utilizada como um meio para potencializar e qualificar os processos formativos e educativos. Lévy (1999) considera as relações virtuais um complemento das relações reais. Segundo o autor,

[...] as relações virtuais não substituem pura e simplesmente os encontros físicos [...] Uma comunidade virtual não é irreal, imaginária ou ilusória, trata-se simplesmente de um coletivo mais ou menos permanente que se organiza por meio de novo correio eletrônico mundial (Lévy, 1999, p. 130).

Portanto, as relações por meio digital através de comunidades de aprendizagem, mobilizadas com responsabilidade, autonomia e protagonismo, permitirão uma formação continuada significativa, possibilitando novos direcionamentos na profissão docente, com conceitos teóricos, bem como com análise e discussão da prática, sempre fundamentando em uma práxis educacional. Novos tempos ou tempos novos? Enfim, novas e possíveis maneiras de aprender e de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é uma das maneiras de reconhecer a complexidade da prática docente, o que induz à necessidade do aprender de forma permanente em uma sociedade em constantes mudanças, como as que ocorreram devido à Covid-19. É um processo complexo e inconcluso.

No decorrer do artigo, argumentou-se que a formação continuada é o *lugar* dos processos do trabalho pedagógico, ligados às intencionalidades, aos sentidos e aos significados do cotidiano no planejar, no executar, no avaliar e no refletir sobre o fazer. Defende-se, então que esse caminho formativo é fortalecido pelo coletivo, através da conexão universidade e escola em comunidades de aprendizagem que se permitam compartilhar, dialogar experiências, vivências, angústias, esperanças, sonhos e perspectivas.

Nóvoa (1999) destaca que a formação docente é um processo de interação, por meio do qual se torna um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado e colaborativo, que, unindo a prática a contextos teóricos, origina novos conceitos. Esses conceitos ou conhecimentos construídos são oriundos de investigação na ação, no campo da formação profissional, o que se pode afirmar que é o professor enquanto um profissional da pesquisa, construindo a partir do seu lugar de formação continuada. Ainda, esse processo formativo de relação teoria e prática, conceitos e vivências precisa ser colaborativo e estar articulado veementemente no espaço universidade e escola.

Shön (1997) elucida a importância de trazer os processos de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação na formação continuada, na investigação dialógica de escolhas comprometidas com a prática social, que manifesta escolhas, opções de vida, espaço de construção, de compartilhar de experiências, de projetos, de ideias e ideais.

Nessa perspectiva, os professores precisam assumir-se como produtores de sua profissão, construindo sua identidade, seus saberes e sua profissionalização, tendo por alicerce um processo contínuo, colaborativo e crítico de analisar os contextos vividos, questionar, relacionar com teorias e mobilizar qualitativamente a prática de ensinar e aprender nas escolas.

Pode-se afirmar que um dos efeitos da sociedade que se vive a partir da pandemia da Covid-19 é que ela induziu um novo espaço de interação, diferente do domínio físico, passando a criar formas de relacionamentos entre os indivíduos, as quais, se pautadas em responsabilidade, podem auxiliar nos processos de formação continuada alicerçadas em comunidade de aprendizagem.

Então, constituir uma proposta de formação continuada baseada em comunidade de aprendizagem é fundamentar o desenvolvimento da identidade e da

profissionalidade do professor, estabelecendo a escola como espaço aprendente e autoformativo. As lições da pandemia possibilitam pensar sua articulação de maneira on-line, como um elemento facilitador e mobilizador da participação dos/as professores/as. Tempos de mudanças, tempos de reaprender, tempos que estão modificando muitas situações do aprender e do ensinar e, quem sabe, definirão novos e importantes caminhos para o lugar chamado formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** Coimbra: Almedina, 2003.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** São Paulo: Papirus, 2012.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** *In:* Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a Doença.** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In:* CODO, Wanderley; LANE, Silvia, T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, S. L. Teacher learning communities. *In:* GUTHRIE, James (Ed.). **Encyclopedia of Education.** New York: Macmillan, 2002.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FIORENTINI, Dario (et al). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática.** Campinas: Editora Mercado das Letras, 2009.

FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. *In:* DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva, SANTOS, Lucíola (org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:

Educação Ambiental; Educação em Ciências; Educação em Espaços não-escolares; Educação Matemática. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2010, p. 570-590.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças:** o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide: McGraw-Hill, 1999.

HOLZER, Werther. **O lugar na geografia humanista.** Revista Território. Rio de Janeiro. UFRJ. Ano 4, n. 7, p. 67-78, jul/dez. 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** Novas Tendências. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** São Paulo: Papirus, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2007.

LIMA, Angélica Macedo Lozano. **Santa felicidade entre calçadas, ruas e avenidas:** trilhas urbanas para pés caminhantes. 2008. 164 páginas. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Paraná. 30 mar. 2008.

LÓCUS. **Dicionário Informal.** Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/l%C3%B3cus/>. Acesso em 10 jan. 2022.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. *In:* ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 13-32).

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Percepção e representação gráfica:** a “geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes no amazonas. Tese de doutorado. Departamento de Geografia da USP. São Paulo, 2001.

NÓVOA, António. (Org.). Formação de professores e profissão docente. *In:* _____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-34.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores em tempo de pandemia.** 2020. Webconferência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 26 fev. 2022.

NÓVOA, António. **Professores:** Imagens do futuro presentes. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores** - Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PENIN, Sonia; MARTNEZ Michel. ARANTES Valéria. **Profissão docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, p. 521-539. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 12 fev. 2022.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador:** caminhos para uma prática de ensino. Coleção Educação Popular. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso: 29 mar. 2022.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *In:* SHULMAN, Lee. **The wisdom of practice:** essays on teaching and learning to teach. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN Euclides; ZITKOSK, Jaime. José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, Jacques; FOUCHER, Caroline. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. *In:* ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio

André. (Org.). **O polo de excelência:** caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010, p. 32-53.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. (Trad. Livia de Oliveira). São Paulo: Difel, 2014.

VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

2.3 O docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens²⁷

O DOCENTE E A CRIANÇA DA PRIMEIRA INFÂNCIA: SINTONIAS DE APRENDIZAGENS

RESUMO

A Educação Infantil é a etapa humana de um processo crescente e determinante de aprendizagens e desenvolvimento do indivíduo. Assim, o docente desse nível de escolarização necessita de saberes e conhecimentos que corroboram significativamente no trabalho pedagógico. Este artigo intenciona refletir sobre a criança da primeira infância e analisar as mobilizações de saberes que elas provocam na atuação e no desenvolvimento profissional dos professores. Considerando esses elementos, apresenta algumas concepções da infância e os saberes necessários ao professor da Educação infantil, percorrendo conceitos teóricos de identidade e de profissionalização. É um estudo bibliográfico que teve como embasamento científico autores como Ariès (1978), Arroyo (2001), Dubar (2005), Freire (1975, 1996), Gauthier (1998), Kramer (2001, 2002), Kuhlmann (2004), Nóvoa (1997, 2000), Pimenta (2002), Silva (2009), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), entre outros, os quais, em seus estudos, contemplam a criança da primeira infância, os saberes, a formação docente e os contextos do processo educativo. Nessa perspectiva, é possível afirmar a necessidade de entender a infância e a singularidade da criança, produtora de conhecimentos, de sonhos e de culturas, bem como apreender as concepções que elas trazem para o cotidiano escolar da educação infantil, pois promovem a construção de saberes que constituem as relações do ensinar e do aprender e do aprender e do ensinar na conexão criança, docente e contexto pedagógico. Em decorrência, passam a ser atores na construção da identidade e profissionalização do professor, na reflexão e reelaboração de *foregrounds*.

Palavras-chave: Infância. Saberes. Docência. Educação Infantil.

NOTAS INICIAIS

A Educação Infantil, seus sujeitos e saberes têm sido tema de debates, investigações, pesquisas e produções, com o propósito de verificar e elaborar situações teóricas e práticas para o entendimento, a efetivação e a construção do conhecimento.

No presente estudo, busca-se refletir sobre a criança da Educação Infantil e o docente desse nível de ensino, ancorado nos seguintes questionamentos: quem é a criança da primeira infância? Que saberes são mobilizados pelo docente na prática

²⁷ Aceito na Revista Dialogia. ISSN: 1677-1303 - www.revistadialogia.org.br.

pedagógica com crianças de Educação Infantil? Nesse cenário, o estudo é bibliográfico, buscando aportes de teóricos e estudiosos que delineiam sobre a infância e o processo da docência nessa etapa de escolarização, intencionando buscar respostas e, talvez, aguçar novas perguntas ao debate que permitam trazer contribuições à formação docente e ao contexto infantil. Com esse intuito, Ariès (1978), Arroyo (2001), Dubar (2005), Freire (1975, 1996), Kramer (2001, 2002), Kuhlmann (2004), Nóvoa (1997, 2000), Pimenta (2002), Silva (2009), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) e legislações, entre outros, deram sustentação à reflexão, com olhares na infância, na criança e na docência, balizando o processo de constituição dos saberes, da identidade e da profissionalidade do professor.

O artigo, nessa acepção, apresenta primeiramente uma reflexão sobre a infância e a Educação Infantil, trazendo a criança como sujeito de direito, de aprender, de brincar, de interagir e de se desenvolver integralmente. O estudo possui base legal e ponderações de autores que debatem a importância de uma educação do cuidar e do educar, com olhares e percursos de como constrói seus conhecimentos e auxilia na construção de saberes dos professores, os quais contribuirão na constituição de sua história de vida.

Após, destaca o professor da Educação infantil, estabelecendo, com autores da área, um diálogo que percorre a construção da docência, a identidade, os saberes, a profissionalidade, com relevância para os processos de aprender e de ensinar e de ensinar e aprender, principalmente com os saberes que o professor constrói e mobiliza a partir da atuação pedagógica com os estudantes. Tardif (2002, p. 37) colabora destacando que “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes”.

Assim, depreende-se que conhecer a criança é a âncora para ser docente da Educação Infantil, a partir do que decorre compreender suas fases e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, com olhar e escuta atenta, com postura de um aprendiz permanente e construtor de sentidos. Esse caminho é alicerçado no contexto pedagógico, na observação cotidiana, nas elaborações e reelaborações de planejamentos organizados e objetivados para a criança nos mais diversos momentos da rotina e suas nuances; enfim, na reflexão dos saberes que a criança proporciona para a constituição da docência, que é contínua.

A PRIMEIRA INFÂNCIA – MELODIAS DE UM SER EM CONSTRUÇÃO

Falar sobre bebês e crianças pequenas na Educação Infantil é dizer de um tempo.
 Um tempo das primeiras marcas e vivências.
 Um tempo de experiências que estruturam um percurso de aprendizagem que nunca encerra. [...]
 Falar sobre Educação Infantil é dizer de delicadezas.
 Gestos pensados para acolher e provocar. Olhar cuidadoso e educador. [...]
 A rotina articula os tempos da imaginação com os tempos das famílias e da instituição, em que sonhos se cruzam em contextos reais...
 ... sonhos das crianças,
 ...sonhos das famílias,
 ...sonhos dos professores.
 Sonhos e desejos
 (Rosset et al, 2018, p. 03).

A infância, como retrata Rosset (2018), é marcada por tempos, marcas, vivências, sonhos, desejos e experiências que auxiliam de forma significativa na construção do ser humano. Esse processo só é possível e plausível quando as instituições família, escola e Estado, entre outros, cumprem os seus papéis. Nesses tempos e espaços, o professor também se constitui, mobiliza saberes, conhecimentos, reflete sua profissionalidade, sua identidade e reelabora seus *foregrounds*²⁸.

A Lei nº. 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012, no art. 2º destaca, que, “para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança”. Período esse determinado pela escola formal como Educação Infantil. No artigo 5º, destaca que “constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente [...]”.

²⁸ Os *foregrounds* são para designar as intenções, expectativas, aspirações e esperanças que o indivíduo tem com base nas oportunidades sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade lhe proporciona (Skovsmose, 2007).

Ao se refletir sobre o contexto histórico, pode-se observar um caminho para o olhar e o cuidado com a infância. Ariès (1978, p. 156) ressalta que "na sociedade medieval, a criança, a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". Ou seja, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos, ficando visível também em obras de arte da época. Ainda, Ariès (1978, p. 17) enfatiza, nesse contexto, que "é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo". Assim, elas não tinham um lugar e um tempo, nem um mundo próprio. Pode-se afirmar que não existia, nesse período, um sentimento pela infância.

Gagnebin (1997) sublinha que a palavra infância contempla o período inicial da vida humana e que se caracteriza por incapacidade e pela carência de fala. Oriunda do latim *fari* – falar, dizer, e do complemento *fans*, a criança é *in-fans*, ou seja, aquele que não fala. Um ser humano em que a infância era invisível.

Kuhlmann (2004) considera que a infância, na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Para o autor, a criança e sua infância contribuem não só para a sua representação, como fazendo parte de uma categoria social. Nesse contexto, a educação desde a antiguidade até os dias atuais exerce um papel fundamental na formação humana. Rousseau (2004) afasta a possibilidade de a criança ser confundida com o adulto e enfatiza a necessidade de ser tratada de fato como criança. Para Kuhlmann (2004, p. 16),

a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo.

Para Rousseau *apud* Brosse (1997), a criança é um ser superior ao adulto, porque possui uma inocência infantil e natural e tem em si a condição original de existência humana que não se encontra no adulto. Segundo Brosse (1997), Rousseau era contra as rotinas tradicionais da sua época, lutando pela felicidade das crianças e pelas necessidades da vida, por isso, seu ideal pedagógico consistia em preservar a liberdade natural e depois promover sua liberdade moral.

Nessa reflexão, no diálogo e considerações destacadas por Rousseau, Kuhlmann (2004, p. 31) sublinha que “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”. Assim sendo, as experiências vividas em diferentes tempos e lugares são mais do que uma representação dos adultos, é um tempo de construção de sentidos, configurado em processos históricos. Ainda para Kuhlmann (2004), a infância se constrói na interação da criança com o mundo real. Para ele, é nesse contexto que as crianças se desenvolvem, são partícipes de um mundo social, cultural e histórico, sendo que essas relações são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento.

Então ao analisar a perspectiva histórica das crianças e da infância de forma reflexiva, observa-se que elas caminham do adulto em miniatura (século XVI) aos sujeitos de direitos (1988 – Constituição Federal Brasileira), que partem de uma visão assistencialista, de apenas atender, da necessidade de a mãe ingressar no mundo do trabalho, ao caráter educativo como direito das crianças. No que tange os direitos, a política de educação mais atual, do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil destaca que

Os princípios éticos, políticos e estéticos sustentam o reconhecimento e a afirmação do trabalho realizado na Educação Infantil, garantindo às crianças, desde bem pequenas, o direito a uma educação integral, desenvolvida a partir de uma organização pedagógica que respeite e valorize a infância. Há que se destacar que, quando defendemos os direitos das crianças, estamos afirmando que a todas devem ser garantidos os direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (2017, p. 37).

Assim, a criança da Educação Infantil é um ser ativo que possui um modo próprio de agir, sentir e pensar que necessita de cuidados para que se desenvolva de forma integral, ou seja, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Dessa forma, nesse nível de ensino, as práticas pedagógicas precisam ser contextualizadas, levando em consideração as interações e brincadeiras. Nessa acepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, em seu artigo 29, descreve que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é conceituada como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p.12)

O ser humano, nessa faixa etária, carece de uma aprendizagem lúdica que desenvolva suas potencialidades e, em virtude disto, cada criança demonstra maneiras diferentes de aprender e assimilar as informações, pois cada sujeito é único e possui um ritmo de aprendizagem. Ciente de sua importância e necessidade no contexto educacional, Ponso (2011, p. 16 e 17) destaca o seguinte:

A criança deve ser entendida com potencialidades intelectuais a desenvolver. [...] Devemos considerar a criança também com fantasias, aspirações, medos, sonhos, decepções, uma carga emotiva e um potencial de imaginação que a educação não deve descuidar. Ela é um ser global, que interage na realidade social, econômica e cultural onde vive.

Nesse sentido, as crianças necessitam de cuidados nos aspectos biológico, psicológico, cognitivo e sociocultural para, assim, desenvolverem a aprendizagem. Na Educação Infantil, o ato educativo associado ao cuidar ocorre na interação, na intencionalidade pedagógica, no intuito de proporcionar aprendizagens e desenvolvimento através de práticas lúdicas, planejadas e significativas para a formação do indivíduo.

O ambiente educacional ao qual a criança está inserida precisa proporcionar vivências e estímulos que contribuam para sua aprendizagem de forma integral. Assim, oportunizar as crianças a conviver e aprender em um ambiente lúdico é o papel do educador enquanto profissional ético, competente e comprometido com a educação. A criança da Educação Infantil encontra-se apta para explorar os diferentes instrumentos de aprendizagem que lhe sejam ofertados, está aberta aos saberes, às descobertas, à construção do conhecimento, isso tudo através das brincadeiras, dos estímulos, do direito ao brincar, aprender e ser feliz.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 19) destacam que as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e motivadas a incentivos diversificados:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Assim, a criança, como ser em constante desenvolvimento/crescimento, carece de práticas que a envolva e possibilite expressar seus desejos, suas vontades, seus medos, entre outras necessidades que, alicerçadas através de atividades pedagógicas, podem ser articuladas e construídas. Nesse sentido,

A criança é um ser de natureza singular, que pensa e sente o mundo de um jeito próprio, nas interações que se estabelecem desde muito cedo, com a família inicialmente e posteriormente na creche, em que revelam empenho para compreender o mundo que as circundam, as relações contraditórias que presenciam e é através das brincadeiras que revelam “as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos” (Brasil, 1998, p. 21-22).

Nessa perspectiva é que a escola deve proporcionar espaços de socialização, interação e brincadeiras para que, desde a Educação Infantil, a criança seja coautora e construtora do aprender. Kramer enfatiza que

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto. (2001, p. 79).

Vygotsky (1998) destaca que o sujeito se constitui nas relações sociais, nas interações que se estabelecem, sendo essa uma característica única do ser humano, pois é a espécie que transforma a natureza e cria seu meio em função de intencionalidades e objetivos próprios, sendo produtor de cultura. E, por intermédio da cultura, alcança significados, propicia a construção e interpretação da realidade, produzindo conhecimento.

Assim, o ser humano, desde seu nascimento, necessita das relações sociais. Nesse contexto, apropria-se da experiência histórica e cultural e, na convivência com outros seres humanos, ocorre seu desenvolvimento, sendo a educação infantil

um ambiente que possibilita essas interações tão necessárias para esse processo. Dessa forma, “aprender e ensinar são faces inseparáveis do mesmo processo, a interação social, que constitui um ser humano ao longo de toda a sua vida” (Carvalho; Pedrosa; Ferreira, 2012, p. 29).

Por esse motivo, o professor de educação infantil necessita compreender o desenvolvimento e aprendizagem da primeira infância, auxiliando a criança para sua construção, que certamente é processo. Esse caminho é permeado por conhecimentos, mediações, experiências e intencionalidades. É no desenvolvimento de práticas pedagógicas, com interações e brincadeiras, que ocorre a construção do conhecimento e a reelaboração de aprendizagens e concepções, em sintonia docente e criança, isto é, em uma relação conjunta de aprendizagens, com possibilidades de entender, aprender e compreender nos cotidianos. Pode-se dizer que, enquanto o docente aprende com as histórias, com as vivências diárias, com a prática e suas diferentes situações junto a criança, esta aprende brincando, com as atividades, com os olhares, com o carinho e com as relações vivenciadas. Como destacam Carvalho, Pedrosa e Ferreira (2012, p. 28),

não se pode falar em desenvolvimento no sentido individual e linear, de uma só pessoa, pois nesse processo estão envolvidos múltiplos atores, com suas características e necessidades próprias, todos participando ativamente do processo.

Essas construções, de acordo com o teórico Vygotsky (1998), precisam ser mediadas pelo brincar, pois este desenvolve a diferenciação entre ação e significado, sendo que

[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (Vygotsky, 1998, p. 126).

Do mesmo modo, o olhar que o professor tem da criança e da infância dirá muito sobre a escolha de suas práticas e, nessa escolha, o docente também se constitui, se reelabora e se transforma.

Junqueira Filho (2011, p.16-18) enfatiza a importância de entender e trabalhar as múltiplas linguagens na Educação Infantil, sendo extremamente importante o docente entender o discente ter conhecimento de como desenvolver

seu processo educativo, considerando as necessidades específicas e o que faz sentido para que a criança aprenda, as quais são as seguintes:

- linguagem oral;
- linguagem espaço-temporal - ex.: agora, depois, daqui a pouco, ali, aqui, ontem, hoje, amanhã;
- linguagem plástico-visual - ex.: desenho, pintura, modelagem, escultura, recorte, colagem;
- linguagem sonoro-musical - ex.: sons do corpo, da natureza, da cultura, música ouvida e cantada;
- linguagem gestual-corporal (movimento, motricidade, dança);
- linguagem do jogo simbólico (das brincadeiras de faz de conta), jogos regrados (ex.: dominó, trilha, memória), jogos e brincadeiras em geral;
- linguagem visual e verbal (oral e/ou escrita) das histórias infantis e da literatura infantil, registrada em ilustrações;
- linguagem oral, visual e verbal - ex.: teatro de sombras, de fantoches, de marionetes;
- linguagem lógico-matemática (classificar, ordenar, seriar, conceituar números);
- linguagem da natureza (presente no cotidiano da criança) - ex.: dia, noite, nuvens, chuva, sol, arco-íris, frio, calor, animais e plantas do pátio da escola, etc;
- linguagem culinária;
- linguagem da alimentação – ex.: organização dos momentos de alimentação, de modo a serem prazerosos e apreciados;
- linguagem da higiene (pessoal, da sala de aula e dos demais espaços compartilhados);
- linguagem do sono (organização do momento de sono, de modo a ser acolhedor, silencioso e tranquilo para as crianças, com alternativas para quem não quer dormir, e não como algo impositivo e estendido para todas);
- linguagem dos cuidados, sentimentos e afetos em geral (consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o mundo);
- linguagem escrita;
- linguagem da acolhida e da despedida das crianças e seus familiares.

Desenvolver as linguagens citadas por Junqueira Filho (2011) é imprescindível para o desenvolvimento integral do educando na Educação Infantil, considerando sempre os direitos e a escuta das crianças, a mediação da imaginação infantil, as aprendizagens sociais e a organização da vida cotidiana. Esses aspectos necessitam de um profissional com formação para a infância, um conhecedor do universo infantil em todas as suas etapas e dimensões. Como destaca Malaguzzi (apud Edwards et al., 2016, p. 05),

Il bambino há cento lingue, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, di giocare e di parlare, cento sempre cento, modi di ascoltare, di stupire di amare, cento allegrie per cantare e capire cento mondi, da scoprire, cento mondi da inventare, cento mondi da sognare.

Sim, a criança é “feita de cem”, ela possui cem mundos para descobrir, sendo o criar, o brincar, o viver, o sonhar, o estar com o outro e tantas outras expressões cotidianas que fazem ela se desenvolver e dizer que as “cem linguagens” existem e

que devem ser consideradas, precisam ser entendidas e trabalhadas na educação infantil. Esse universo infantil de curiosidade permite e precisa movimentar o docente a pesquisar e a se reinventar para, nesse contexto, aprender e ensinar e ensinar e aprender em constante sintonia.

Assim, reflete-se quem é a criança da Educação Infantil, quais seus direitos, de ser, de viver e de aprender. E quem é o docente dessa etapa de escolarização? Qual sua identidade? Qual sua profissionalidade? Quais são seus saberes? Nesse movimento da práxis o docente se constrói, aprende e ensina, ensina e aprende, em permanente conexão com a criança. Conforme destacam Carvalho, Pedrosa e Ferreira (2012, p. 27), “é impossível aprender sem ensinar ou ensinar sem aprender”. Na sequência, destacam-se algumas inferências desses aspectos.

A docência na educação infantil: saberes mobilizados na prática pedagógica com crianças

Cada um deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. A Universidade pode, quando muito, preparar o professor para começar a ensinar (Zeichner, 1993, p. 17).

Vive-se em uma sociedade que se transforma de maneira veloz. São informações e tecnologias que rompem e atravessam os cotidianos. Nas palavras de Santos (2000, p. 41), “há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu”. Mas questiona-se o seguinte: o papel do docente está mudando? Qual a identidade²⁹/profissionalidade³⁰ e os saberes³¹ do docente da Educação Infantil? Quais saberes são mobilizados pelo docente na prática pedagógica com crianças de

²⁹ Silva (2009, p. 96) coloca que, “primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um fato performativo. A identidade é instável, contraditória, inconsistente, inacabada”.

³⁰ A profissionalidade está interligada a uma identidade constituída social e profissionalmente, que recria experiências todo tempo. O que deve ser levado em consideração no processo de construção de identidades, é o processo de socialização no qual estão envolvidos os atores sociais, como suas identidades sociais e profissionais são construídas nesse processo (Dubar, 2005).

³¹ Etimologicamente, a palavra saber vem do latim *sapere*, cujo significado é ‘ter gosto’. Gosto, por sua vez, deriva do latim *gustu*, sentido pelo qual se percebe o sabor das coisas. “[...] com base nestes termos, a palavra saber pressupõe um juízo de valor, uma capacidade de julgamento, tomando como referência conhecimento acerca de um objeto ou de uma realidade” (Therrien, 2009, p. 135). Para Pimenta (2002), os saberes docentes são oriundos das próprias experiências dos professores em suas trajetórias como alunos, dos processos de formação e de suas práticas cotidianas. Ainda, autores como Tardif (2002), Gauthier (1998), Saviani (1996), Nóvoa (1997, 2000), Freire (1996), entre outros, destacam em seus estudos os saberes que constituem o ser e o fazer docente.

Educação Infantil? Pode-se afirmar que esse caminho, para o professor de Educação Infantil, também é construído na docência, no cotidiano com as crianças, na escuta para desenvolver os planejamentos, nas rotinas, nas histórias de cada aluno, nas descobertas e curiosidades. Assim, esse profissional reflete e reelabora seus *foregrounds*, mobiliza seus saberes e se constitui como docente em um processo permanente.

Para tanto, é importante destacar a identidade, a profissionalidade e os saberes. Identidade profissional, para Dubar (2005), decorre das relações e interações no ambiente de trabalho e nas múltiplas representações coletivas. A profissão, de acordo com o autor, reveste-se de importância particular como dimensão da identidade dos indivíduos, principalmente quando se consideram as condições de emprego e trabalho que atualmente estão bem modificadas e, conseqüentemente, ocasionam, de modo inevitável e imposto, a construção das identidades sociais/profissionais. Para o autor, a constituição das identidades está sempre em movimento e em mudança.

Esses movimentos constituem construções sociais, implicando na interação entre trajetórias e caminhos individuais e de sistemas sociais. Como aponta Silva (2009, p. 97), “a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”.

Então, quais são os conhecimentos, o saber-fazer que os professores mobilizam diariamente na escola, a fim de realizar, concretamente, as suas diversas tarefas? Tardif (2002, p. 11) afirma que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Então, o saber do professor está relacionado com sua pessoa, sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional. Aponta Tardif (2002) que o educador deve empenhar e investir no trabalho o que ele é como pessoa. E, ainda, reinventando, refletindo e reelaborando os processos. Como enfatiza Arroyo (2001, p. 170), “a docência só é suportável, reinventada, a cada dia”. Esse reinventar tem como alicerce o que a criança traz, mostra, questiona, busca e deseja.

Nessa ótica, o professor é um profissional que vive em um processo de ação e reflexão contínuo, alimentado pelo partilhar e compartilhar com alunos, colegas, funcionários, pais, pelos momentos na escola e fora dela, refletindo e reelaborando seus *foregrounds*. Nesse contexto, os alunos são a base que permite repensar a

formação de professores, que, face às vicissitudes características de sua função, preparam os docentes e os fazem buscar o novo, criar e modificar para aprimorar os seus contextos pedagógicos.

Nóvoa (2000) destaca que não haveria identidade constituída pacificamente, fixada de uma vez e para sempre, mas, no exercício da profissão docente, se encontraria um longo processo identitário. Ainda o autor (p. 17), ao falar da identidade do professor, ressalta ser “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (2000, p.17). Também é importante destacar, enquanto contexto da práxis, a profissionalidade, que, para Sacristán (1991, p. 65) pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Contreras (2002, p. 74), nesse intento, enfatiza que profissionalidade refere-se “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Assim, profissionalidade não só apresenta o desempenho do trabalho de ensinar, mas demonstra e expressa valores, aspirações e pretensões do que se deseja alcançar, de onde se quer chegar. Pode-se, então, elucidar que os *foregrounds* são processos importantes de fundamentação da profissionalidade, pois envolvem condições sociais e institucionais postas ao trabalho docente, bem como formas de viver e praticar a docência articuladas e desenvolvidas pelos professores de forma individual e coletiva, as quais são constituídas, refletidas e reelaboradas.

Assim, na docência, a construção da identidade, da profissionalidade e dos saberes é um processo permanente, contínuo, que exige um empenho de trabalho teórico e prático, de coletivo, de reflexões pessoais e de compreensões do cotidiano pedagógico. No trabalho pedagógico, na interação com as crianças, o docente de Educação Infantil aprende e ensina e ensina e aprende constantemente. Os contextos da vida do professor se mobilizam pelo olhar, pela escuta da criança, pelas descobertas, pela curiosidade, pelas individualidades e personalidades. Assim, reelabora, transforma, inova e renova seu ser/fazer docente.

Pensar em identidade, profissionalização e saberes no contexto vivido elucidam mudanças significativas em todo processo formativo da instituição escolar, sublinhando que a sociedade é uma realidade complexa, onde se destacam permanentes transformações. Nesse cenário, como os profissionais da educação

percebem a sua função perante o meio social? Como se posicionam diante de uma educação que reflete uma atualidade cada vez mais complexa? Como desenvolvem sua formação perante exigências cada dia mais inéditas?

Ainda, os professores possuem um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira docente e que é base de sustentação para prática pedagógica. Tardif (2002, p. 14) destaca que

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'.

A identidade docente, como afirma Pimenta (2002), está interligada às representações sociais que se faz da atividade profissional do professor, ou seja, na formação inicial, nas experiências de vida, na elaboração, construção e execução de maneiras de ser e fazer na profissão docente. No contexto deste estudo, destaca-se que ela também é fundamentada nas aprendizagens que surgem da infância, do cotidiano, da escuta, dos olhares, enfim, na vida profissional que é vívida, porque trabalha com crianças. Conforme destaca Nogaro e Nogaro (2012, p. 104), “zelar antecipadamente, arquitetar realizações futuras tem a ver com planejamento, com definição de metas e estratégias, com comprometimento”.

Então, nesse caminho, urge preparar o educador para uma prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação. Sendo o educador um profissional que está interligado à formação da consciência do ser humano, deve, indubitavelmente, ser uma pessoa de visão aberta, dinâmica, e um profundo questionador do seu fazer e da realidade à sua volta. Como salienta Arroyo (2001, p. 35), “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”.

A atualidade nos mostra um forte impacto na sociedade, tanto político, como social e econômico, refletindo-se na educação, nos valores e na cultura. Os avanços tecnológicos têm produzido influências na construção do conhecimento, afetando a escola como instituição responsável pela difusão e criação de saberes, propiciando indagações sobre sua função e sua própria identidade profissional.

Nessa conjuntura de transformações, Nóvoa (1997, p. 09) evidencia que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem

uma adequada formação de professores”. Sabendo que educar, diante desse horizonte, é ter coragem de romper consigo mesmo para, então, instaurar uma nova compreensão da ação e fundamentar uma ação reflexiva e que modifique a realidade. Assim,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 2002, p. 18).

Destaca-se que um dos pontos mais críticos dos sistemas educacionais que vem sendo discutido é a formação dos professores. A urgência e a necessidade de investir nessa realidade torna-se cada vez mais evidente, mas uma formação que movimente a prática, que reflita e modifique processos, visto a incompletude humana, como destaca Freire (1996, p. 24):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Na perspectiva da Educação Infantil, isso significa fundamentar uma formação contínua que promova esse movimento permanente de busca, de entender e trabalhar com um sujeito (criança) produtor de conhecimento, de sonhos e de cultura. Portanto, o docente que atua nesta área necessita compreender o desenvolvimento infantil, possuir saberes que respeitem e valorizem a criança como sujeito que produz, constrói e faz sua história. No entendimento de Kramer (2002), não é possível separar teoria e prática no processo que leva alguém a devir-professor. É mister repensar a teoria e a prática como sendo o centro que articulada e movimenta a formação do professor.

Assim, a prática só acontece no encontro com o outro, nas vivências, nos afetos, nas sintonias e dissonância com os alunos, com os colegas, com as famílias, enfim, com a comunidade escolar. Destaca-se que se articula, neste estudo, que a criança movimenta e, muito, o ser/fazer docente, nas suas descobertas, nos desejos, nos medos, na curiosidade, nos olhares, enfim, em como constrói seu conhecimento, sendo que o docente trabalha com indivíduos únicos e com processos, personalidades e histórias diferentes. Afinal, a docência é uma construção contínua, que vive e convive com a teoria e a prática, nos encontros com os outros. E o docente, em seu processo de ensinar e aprender, modifica (quase sempre, cada ano) os indivíduos com quem trabalha. Por isso há necessidade de caminhos novos, novas aprendizagens, com outros humanos, com transformações em planejamentos, projetos e ações. Assim, pode-se também afirmar que o docente se constrói a si mesmo. Barbosa e Horn (2019, p. 33) apontam que o

[...] professor precisa estar consciente de que a profissão de educador infantil é uma atividade teórico-prática que produz os sujeitos infantis, pois oferece referências, valores, emoções, palavras. Ser professor é fazer parte de uma rede de relações de poder que constituem as subjetividades infantis, sendo a ação pedagógica uma influência, intencional ou não, sobre as crianças.

Nesse sentido, o professor deve reconhecer a prática pedagógica, o seu campo de experiência³², como um espaço para aprender continuamente. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não deve se restringir à mera transmissão de conhecimentos. A definição de saber, de acordo com Tardif (2002, p. 11), “[...] é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. De tal modo, a prática precisa ter um sentido e um significado para traduzir, construir e (re)construir saberes e conhecimentos. Ainda, o autor destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (2002, p. 54).

³² Bondía (2002, p. 24): “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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

Esse saber provém também do olhar, do escutar, do envolver-se com as crianças, de se permitir modificar processos pelo movimento apresentado pelo aluno, nas suas angústias, seus sonhos, seus medos, seus desejos e curiosidades. É imprescindível

[...] refletir sobre como são produzidas as nossas próprias práticas, deixando de reproduzir aquilo que todos fazem para nos tornarmos atores e especialmente autores de nossas vidas. Um modo de ser professor que ouça as crianças em tudo o que elas têm de inovador, criativo e, a partir daí, escrever novas rotinas, ou quem sabe jornadas produzidas no coletivo (Barbosa; Horn, 2019, p. 33).

Kramer (2002) destaca a singularidade da formação dos docentes da educação infantil. Ela enfatiza a especificidade da infância, a singularidade dessa etapa essencial na vida humana. O educador desse nível de ensino precisa refletir sobre essa prática, sem partir de concepções pré-determinadas, de receitas ou manuais prontos para direcionar o processo pedagógico. Na sua ação, no encontro com as crianças, na sua experiência, o educador encontrará material para refletir os contextos vividos, para elaborar seus conteúdos a partir do experimentado. Destaca a autora que “os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais”. (Kramer, 2002, p.129).

Isso leva a refletir sobre a formação, a identidade e os saberes que professores de Educação Infantil precisam compor em sua profissão. Compreender as concepções de infância/criança, entender de desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, como se efetiva a organização de espaço e tempo nas rotinas³³ das escolas infantis. Destarte,

[...] implica criar rotinas pensadas a partir de elementos locais, contextos significativos, rotinas indeterminadas e híbridas. Ou seja, pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, reincidentes. Fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então, num movimento de fazer, desfazer, refazer e fazer novamente a partir da experiência vivida e compartilhada (Barbosa; Horn, 2019, p. 34).

³³ A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade (Barbosa, 2006, p. 60).

Esse entendimento norteará a prática do professor de Educação Infantil, por isso a necessidade de uma formação sólida e qualificada e, após, com os saberes da experiência, solidificam-se os contextos pedagógicos. De acordo com a BNCC,

A ação de planejar na Educação Infantil é entendida como um percurso intencionalmente pensado que permita às crianças vivenciarem situações significativas, superando a ideia de planejar aulas ou atividades, que engessam a possibilidade da construção de sentidos pessoais e coletivos, limitando o surgimento do novo, do autêntico e do inusitado. O planejamento abre um leque de possibilidades, entre elas, a oportunidade das crianças se expressarem e produzirem diferentes percursos. Nesse sentido, as propostas projetadas para as crianças possibilitam pistas para o professor (re) planejar as investigações junto às crianças. É o olhar cuidadoso do professor que lhe dará os subsídios para planejar as próximas ações, que sempre terão como foco a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças (2017, p. 39).

Em tal perspectiva, pensar em uma formação continuada de qualidade é fundamental. Como acontece com as crianças, os profissionais vão se constituindo e se construindo no exercício da docência, com as relações e experiências vivenciadas. Segundo Nóvoa (1997), é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.

Na rotina da Educação Infantil, em sua função, os professores vivem situações concretas, para as quais se fazem necessárias habilidades, competências, capacidade de interpretação e de improvisação para articular e resolver os momentos diferenciados que se apresentam. Lembrando que cada situação serve de experiência e permite ao professor transformar as estratégias, organizar e reorganizar contextos, no individual e no coletivo, no saber, no ser e no fazer cotidiano, no sentido de desenvolver um *habitus*³⁴ específico da profissão. Para Tardif (2002, p. 220), “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (Tardif, 1991. p. 220).

Ainda para Tardif (2002), os saberes docentes são oriundos do conhecimento a respeito das ciências da educação, de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), da competência do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de trabalhar

³⁴ Pensar a relação entre indivíduo e sociedade, entre professor e escola, com base na categoria *habitus*, implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p. 101).

os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência cotidiana da tarefa de ensinar (saberes experienciais). Também reconhece e fundamenta que existe um saber específico que provém da confluência de todos esses citados e que se legitima, estabelece e constrói no ser e no fazer cotidiano da profissão, em especial, neste estudo, com as crianças.

Nessa perspectiva, os professores são atores sociais que constroem na atividade sua vida e sua profissão. Como apontam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

A partir das reflexões suscitadas no estudo, pode-se afirmar que, no contexto da infância, encontra-se como protagonista, também, o professor. Este que se constitui em agente reflexivo de seu fazer pedagógico, que busca, de forma permanente subsídios para compreender e enfrentar as situações e desafios do trabalho docente, na percepção, no convívio, na experiência e na escuta da criança.

É o docente que, quando realiza seus projetos/planejamentos, precisa pensar, entender e refletir sobre cada aluno/a. Nesse caminho surgem outros conhecimentos, outras experiências, que se unem, se movimentam e se transformam em novos saberes e novas experiências. Um processo de aprender e de ensinar dinâmico, inovador, com perspectiva de promover a autonomia da criança a pensar crítica e criativamente. Conforme destaca Shulman (2005, p. 10), “[...] la enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y de los estudiantes”. Uma compreensão em sintonia, com protagonismo, sentido e significado.

O docente necessita de um movimento dinâmico na educação e no cuidado da criança nas Escolas de Educação Infantil, com desafio de qualificação permanente. Dada sua complexidade, faz-se indispensável constituir um professor capaz de reconhecer sua formação profissional, que conheça o desenvolvimento infantil, que tenha empatia, que saiba trabalhar no coletivo e na diversidade existente nesse campo, bem como tenha autonomia, saberes, conhecimento e competência de gerir o seu processo formativo e educativo. Assim,

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá de forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não

arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos (Freire, 1975, p. 102).

Tendo em vista que ensinar implica contribuir para o processo de humanização, é imprescindível que os professores tenham oportunidade de medrar conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam construir, permanentemente, seus saberes e fazeres docentes, a partir das exigências e desafios de sua prática, de aprender e ensinar e ensinar e aprender com seus alunos, com projetos, aspirações e sonhos em uma sintonia permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e refletir sobre a Educação Infantil, a criança e o professor em uma sociedade conflitada e complexa é desafiador. O que fica mais latente e pujante é a urgência e a necessidade de não reconhecer apenas as especificidades dos saberes docentes na Educação Infantil, mas também de observar, olhar e reconhecer na Educação Infantil um espaço importante de construção desses conhecimentos e de uma profissionalidade específica, no qual professores e alunos mobilizam saberes.

E então, quem é a criança da primeira infância? Quais os saberes que são mobilizados pelo docente na prática pedagógica com crianças de Educação Infantil? Essas são as indagações que percorreram este estudo e pode-se destacar que, por vezes, se confundem, pois entender a criança, seu desenvolvimento e processo de aprendizagem é mobilizar saberes que, conseqüentemente, edificam a prática.

O ser humano da primeira infância compreende a faixa etária de zero a seis anos de idade, etapa essa que ele se encontra na Educação Infantil. Uma fase extremamente importante, na qual se desenvolvem as habilidades emocionais, físicas e cognitivas, sendo essas experiências essenciais para todo o caminho da vida. Uma fase de curiosidades, de descobertas, de indagações, de um ser que investiga, descobre e explora o mundo; enfim, que é revestido de possibilidades.

Entender esse ser em construção enquanto sujeito histórico e cultural, compreender e auxiliar em seu processo de desenvolvimento integral, nos aspectos biológico, psicológico, cognitivo e sociocultural é para professores com competência, com habilidades, com saberes múltiplos e plurais. Destarte, conhecer a criança supõe escutá-la e enxergá-la em suas individualidades, desenvolvendo um olhar

atento e sensível nos processos por ela desenvolvidos, bem como no contexto sociocultural.

Assim, é fundamental, profissionais que construam e aprendam com os saberes da formação inicial e de formação continuada, com saberes de uma prática reflexiva que se transforma em novos saberes e novas reflexões e conexões. Docentes que escutem, observem e busquem no aluno compreensões de sua profissão, que na curiosidade, nas indagações, dúvidas, angústias e medos da criança, construam e reconstruam seus saberes, fundamentando sua identidade e sua profissionalidade.

O educador, nessa etapa, é o mediador do processo de aprender e de ensinar. Ele precisa sentir, ouvir e olhar as crianças. Precisa saber o que pensam, bem como observar do que gostam de brincar, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois essa fase é primordial para a formação e a constituição humana, sendo uma tarefa de responsabilidade, humanidade, sensibilidade e afeto.

Assim, a formação de professores para a Educação Infantil é entendida como um processo contínuo permanente que acontece em todos os espaços, de forma individual e coletiva, na articulação de conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com o cotidiano da prática pedagógica. Ainda, a prática docente precisa derivar de uma análise crítica do trabalho realizado no ambiente escolar, a partir da apropriação de novos conhecimentos e da associação contínua entre o pensar e o agir, movimentos que possam viabilizar reflexões, levando a reestruturações e modificações no processo educativo.

Portanto, professores que atuam com crianças pequenas são construtores de saberes na sua ação docente. Saberes esses que podem ser chamados de experienciais, que são fruto de saberes profissionais, curriculares e disciplinares (Tardif, 2002), o que revela uma formação permanente desse educador. Nesse caminho pedagógico de construção, os saberes docentes também são alicerçados pela criança, na escuta e olhar sensível dos seus sonhos, do seu desenvolvimento, das suas angústias, dos seus medos, das suas histórias, das suas descobertas e das suas individualidades. Pode-se afirmar que mobilizam e reelaboram os *foregrounds* do docente, pela reflexão e ação, nas sintonias e dissonâncias dos cotidianos.

Então, é possível assegurar que, para ser docente de Educação Infantil, é necessário compreender a criança, respeitando a infância e o tempo de brincar, seus

processos de desenvolvimento e aprendizagem, articulando saberes, conhecimentos e construindo sua identidade e profissionalidade de forma individual e coletiva, permeado pelos contextos da sociedade e de suas nuances.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios**. In.: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane. CORSO, Luciana Vellinho (Org.). Para pensar a docência na educação infantil. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, p. 17-33.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Vol. 03, 1998.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016: Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BROSSE, Emilie. **A educação segundo Rousseau**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1997.

CARVALHO, A. M. Ana; PEDROSA, Maria Isabel; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância com tradução de Deyse Batista e revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e pensamento**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

KUHLMANN, Junior. R. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. **Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida.** Erechim: Edifapes, 2012.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. et al. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000. pp. 11-30.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSSET, M. Joyce *et al.* **Práticas comentadas para inspirar.** São Paulo: Editora Brasil, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad. Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCHULMAN, Lee. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** In: Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. Vol. 09, nº. 02, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso em: 27 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre; MACIEL Lizete. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2009. p. 103-114.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. 1998. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth, M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

2.4 Reelaboração de foreground: orquestrando³⁵ futuro com os professores³⁶

REELABORAÇÃO DE FOREGROUND: ORQUESTRANDO FUTURO COM OS PROFESSORES

RESUMO

Este artigo estuda o conceito de *foreground* presente na literatura e reflete sobre a reelaboração de *foreground* do docente, principalmente os aspectos que os mobilizam a ensinar e a aprender. A análise possui como base o entendimento de que ensinar necessita de aprendizagens constantes, em que o docente se permita interpretar as vivências, as realizações, os desejos, os sonhos, bem como as angústias, as barreiras e as frustrações. O suporte teórico é acompanhado por autores como Biotto Filho (2015); Nóvoa (2016, 2022); Skovsmose (1994, 2006, 2007, 2008, 2009, 2012, 2014, 2018); Tessaro e Bernardi (2019). Evidencia-se que reelaborar *foreground*, na observação de fatores internos (dimensão subjetiva) e externos (dimensão social) permite ao ser humano aprender ter desejo, dar sentido e significado à sua vida pessoal e profissional, enfim suas concepções, horizontes e visões de futuro. Perpassando as caracterizações de *foreground* e colocando-os no contexto vivido da docência, pode-se identificar situações importantes, as quais remetem a reflexões e questionamentos de lugares que possibilitam a esse docente reelaborar seus *foregrounds* de forma coletiva e, em especial, em um “lugar” chamado formação continuada. Por fim, infere-se que reelaborar *foregrounds* de docentes envolve refletir a maneira como uma pessoa interpreta as possibilidades e perspectivas presentes em seu contexto, compreendendo os desejos para o futuro, com objetividade, sendo fundamentais para suas ações e atitudes.

Palavras-chave: *Background. Foreground. Docente.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] Orquestra é um exemplo notável do diálogo e da criação em comum (Nóvoa, 2022, p. 47).

A intencionalidade dos indivíduos está profundamente relacionada às suas perspectivas de futuro. Essa noção de horizonte é intitulada por Skovsmose *et al.* (2012, p. 235) como *foreground* e definida “[...] como as interpretações das oportunidades de vida em relação ao que parece ser aceitável e estar disponível no contexto sócio-político dado”. O conceito de *foreground* está associado às

³⁵ Orquestra, na linguagem da música, é um conjunto de instrumentos afinados que produzem sons harmoniosos. Neste trabalho, esta linguagem é utilizada como simbologia, já que os processos de aprender e o ensinar, de pensar o futuro também se articulam de sons regulares e irregulares para compor o conhecimento, a aprendizagem, enfim, a docência.

³⁶ Publicado na Revista Práxis Educacional, v. 19, n. 50: e11858. 2023. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11858>

possibilidades futuras, incluindo desejos, sonhos, expectativas, angústias, entre outros, constituídas a partir das experiências de vida que um indivíduo elabora e estabelece em seu caminho.

Destaca-se, ainda, o conceito de *background*. De acordo com o Dicio, dicionário on-line de Português, a palavra *background* significa

[...] conjunto do que influencia o modo como alguém se porta, vive; meio, educação, base, formação, experiência: atos influenciados pelo seu background. Grupo de coisas menos importantes em comparação com as principais; fundo, segundo plano (Background, 2021, on-line).

D'Ambrósio (2007) expande o significado e o identifica como a bagagem cultural de um indivíduo, aquilo que lhe é familiar, seus costumes. Ainda, Skovsmose (2006) e Skovsmose *et al.* (2009) destacam que são experiências passadas, influências culturais e sociopolíticas que o indivíduo experienciou. Então, o *background* de um indivíduo se refere àquilo que o ser humano vivenciou, diferenciando-se de *foreground*, conceito relacionado ao que poderá vivenciar. Assim,

O *background* refere-se às raízes culturais e sócio-políticas de um indivíduo ou grupo humano; e o *foreground* refere-se à interpretação de uma dada pessoa sobre as perspectivas de aprender e viver que o contexto sócio-político aparentemente lhe disponibiliza (Skovsmose, et. al. 2009, p. 04).

Biotto Filho (2015) descreve que o *background* do indivíduo propende para suas perspectivas de futuro; porém, não predetermina tais perspectivas. Nesse sentido, observa-se a relevância de interpretar também o *background* dos indivíduos quando se pretende analisar suas perspectivas de futuro (*foreground*). Skovsmose (2012, 2014, 2018) argumenta que esses dois conceitos são essenciais para serem considerados e pesquisados em um processo de aprendizagem, pois dependendo do *background* e do *foreground* do indivíduo, este se posicionará de maneira diversa frente ao aprender, bem como face às motivações e, conseqüentemente, em sua forma de agir.

No Brasil, estudos acerca desses conceitos estão situados no âmbito do estudante³⁷, principalmente sobre o que o motiva a aprender. Nesse horizonte,

³⁷ Ao se realizar o Estado do Conhecimento sobre o tema, localizou-se somente um trabalho que investiga *foreground* com professores, a dissertação “*Nós enquanto nós: aprendizagem por projetos e educação crítica*” (Nascimento, 2018).

pretende-se estender o debate ao ser docente, entendendo que ensinar necessita de aprendizagens constantes, em que este se permita interpretar suas vivências, suas realizações, seus desejos, seus sonhos, bem como as angústias, as barreiras e as frustrações, processo este mobilizado pelo seu *background* e seu *foreground*.

Neste artigo, de cunho teórico, discorre-se sobre o conceito de *foreground* presente na literatura educacional, principalmente desenvolvido por Ole Skovsmose³⁸ nos anos de 1994, 2005, 2007, 2012, 2014 e 2018, bem como sobre pesquisas já realizadas envolvendo o referido tema, explicitando suas principais características. Ancorado nesse conceito, reflete-se sobre a reelaboração de *foreground* do docente, considerando que o ensinar e o aprender são processos fundamentados em intenções/motivos, os quais podem ser mobilizados/geridos pelo *foreground* e projetam ações/attitudes. Esses acordos são mediados por contextos profissionais, pessoais, sociais, culturais, políticos e econômicos, nos quais as diversas e distintas vozes orquestram o futuro.

O QUE SÃO FOREGROUNDS? REVISITANDO A LINHA DO TEMPO

O conceito de *foreground* na perspectiva educacional foi criado por Skovsmose, também idealizador, na década de 70, da Educação Matemática Crítica e o principal disseminador dessa concepção em contexto mundial. O autor estabeleceu, em 1994, a descrição conceitual ao termo *foreground* e, posteriormente (anos de 2005, 2007, 2012, 2014, 2018)³⁹, por meio de suas pesquisas, foi ampliando, descrevendo e o considerando em vários contextos, principalmente de crianças e jovens estudantes em condições sociais menos favorecidas, no tocante ao que os motivava a buscar a aprendizagem. Skovsmose (1994) valeu-se da utilização dos termos *background* e *foreground* de uma forma que vai além de suas traduções. Em razão disso, este estudo manterá as palavras em inglês com os mesmos significados apresentados pelo autor.

As discussões do termo, com início em 1994, giram em torno da aprendizagem significativa, da intencionalidade em aprender, *configurando a*

³⁸ Ole Skovsmose é dinamarquês, professor na Aalborg University (AAU/Dinamarca) e na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Brasil). Possui doutorado em Mathematics Education - Royal Danish School of Educational Studies (DLH/Dinamarca). Desenvolve pesquisas em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Matemática em Ação, Educação Matemática Crítica, e Programa de Pesquisa em Educação Matemática Crítica.

³⁹ Aqui, destacam-se alguns estudos realizados e a representação do conceito de *foreground*.

aprendizagem como uma ação. Assim, “a experiência da significação depende de os alunos trazerem suas intencionalidades para as atividades de aprendizagem. Investigar e explorar são atos conscientes, eles não acontecem como atividades forçadas” (Skovsmose, 2014, p. 60).

Neste cenário, é importante inferir que o *foreground* de um indivíduo também é influenciado pelo seu *background*, o qual, segundo Skovsmose *et al.* (2009, p. 240), “refere-se às raízes culturais e sócio-políticas de um indivíduo ou grupo humano”. Por conseguinte, para que seja possível compreender *foreground*, aspectos do *background* podem se apresentar como essenciais e fundantes. Em muitas situações, inclusive se interconectam.

Background aparece como as experiências anteriores vivenciadas no contexto cultural e sociopolítico pelo indivíduo. Possui uma construção dinâmica, posto que o ser humano constrói incessantemente um significado, um sentido para suas experiências, suas vivências anteriores, “refere-se a tudo o que ele já viveu, enquanto o seu *foreground* refere-se a tudo o que pode vir a acontecer com ele. Enquanto o *foreground* da pessoa é algo em aberto, o *background*, de alguma maneira, é algo que já se cristalizou no passado” (Skovsmose, 2014, p. 35). Pode-se considerar que é uma relação entre o passado e futuro.

O termo *foreground* apresenta-se como associado aos motivos que geram a aprendizagem, a querer, a buscar aprender; enfim, à intencionalidade. O autor manifesta que a ação envolve razões, desejos, intenções e é motivada pelos desejos. Por sua vez, os desejos são construídos mediante o *background* e o *foreground*.

No ano de 2005, Skovsmose evidencia as políticas e as barreiras para a aprendizagem, realçando o contexto social e a interferência no *foreground* de um ser humano, destacando que,

[..] um *foreground* fragilizado não favorece o desenvolvimento de aspirações, pelo contrário, as chances maiores são de desenvolver frustrações. Um *foreground* pode se tornar fragilizado por meio de ações sociais, econômicas, políticas e culturais (Skovsmose, 2014, p. 36-37).

Assim, na reelaboração dos *foregrounds*, as questões social, política, econômica e cultural têm significativa influência, podendo fragilizar as expectativas de vida, os sonhos e as aspirações. Em 2007, o autor retorna às reflexões e destaca

a ideia de *foreground* arruinado, caracterizado quando um ser humano aparenta não visualizar oportunidades para o seu futuro.

A compreensão do *foreground* tem uma imbricada relação com a posição de fronteira, concebida como um espaço de troca individual e social, uma situação relativa na qual indivíduos encontram seu ambiente social e onde há escolhas que promovem tanto a experiência da diversidade como a experiência de que algumas opções estão fora do seu domínio. Ainda, posições de fronteira existem para todas as pessoas e estar nelas permite que estas experimentem diferenças sociais, culturais e políticas e os efeitos dos estigmas que a cultura dominante constrói sobre suas vidas (Skovsmose *et al.*, 2012).

Biotto Filho (2015) aponta que a posição de fronteira tem um caráter duplo, pois concomitantemente pode promover uma experiência em que o indivíduo toma conhecimento de novas possibilidades, observa o que seria possível e tem intencionalidade de ultrapassar ou imaginar como inatingível e impossível. Assim, Skovsmose *et al.* (2008) focalizam que *foregrounds* também podem estar constituídos perante as limitações presentes em uma posição de fronteira.

Nesse cenário, existe a relação e o conflito entre pessoas de diferentes culturas, posições sociais e políticas. Ainda, muitas vezes dificultando perspectivas, há sonhos e intenções, enfim, a reelaboração de *foregrounds*. Mas, para algumas pessoas, a posição de fronteira não é uma barreira de sonhos, mas sim uma ponte que auxilia no percurso, na travessia, sendo esta capaz de refletir e constituir *foregrounds*, com esperança, aspirações e olhares para si e para o contexto, interagindo com a sociedade de maneira crítica, reflexiva e se permitindo visualizar seu futuro de maneira realista e compreensível.

Já em 2012, Skovsmose, continuando as pesquisas, elabora que, mesmo não se encontrando arruinado, um *foreground* pode estar em uma posição de risco e fragilizado se o indivíduo visualiza e considera poucas possibilidades atraentes em seu contexto de vida (Biotto Filho, 2015). Além disso, *foregrounds* podem fazer referência a uma forma tão desumana de exclusão que aprisiona os sonhos dos excluídos e limita a sua visão de futuro (Skovsmose, 2012).

Assim, o contexto vivenciado por uma pessoa pode contribuir para a configuração de seus *foregrounds*, tornando-os favoráveis ou arruinando-os. Biotto Filho (2015, p. 23) elucida que “uma consequência de um *foreground* arruinado tem a ver com a ideia de sonhos em gaiolas”. O termo expresso por Skovsmose (2012)

para transmitir a ideia de que um *foreground* arruinado pode ser uma forma excessiva e brutal de exclusão que, inclusive, aprisiona os sonhos dos excluídos e limita a sua visão de futuro. Essa expressão comunica a ideia de uma perspectiva de futuro arruinada, prejudicada, sem permissão para o sonho, limitando possíveis perspectivas de futuro e ocasionando medo de sonhar.

A partir da representação sonhos em gaiola, Skovsmose (2012) conclui que *foreground* compreende uma complexa e dinâmica combinação que envolve dois aspectos, um externo e um subjetivo. O externo é relacionado ao contexto social do indivíduo, formado pelas oportunidades e obstáculos que os contextos sociais políticos e culturais oferecem. O subjetivo constitui-se das experiências, das vivências de um indivíduo e de como ele as reflete e as interpreta, abrangendo os desejos, os sonhos, as intenções, as percepções, os anseios, as angústias e os medos. Nesse viés, esclarecem Apolinário e Bernardi (2021, p. 18) que

é possível discutir a reelaboração de foregrounds nas duas perspectivas: ponderar a reelaboração de foregrounds pertinente à sua dimensão externa, modificando o contexto social do indivíduo e mudando sua realidade (dimensão externa) e considerar que, do mesmo modo como cada indivíduo pode perceber possibilidades de diferentes maneiras, também pode interpretar e reinterpretar as suas experiências (dimensão subjetiva).

Nesse caminho, o *foreground* de um ser humano é constituído pela multiplicidade de combinações, entre os fatores internos e os externos, na interpretação e reinterpretação de suas vivências, experiências e contextos.

Na sequência, em 2014, Skovsmose discute e explora o aspecto subjetivo. Nesse contexto, Tessaro e Bernardi (2019, p. 08) sublinham que o autor “discute sobre o papel da imaginação na estruturação do *foreground*. Assim sendo, poderia incluir no *foreground*, o que poderia acontecer, o que poderia ser esperado, ser temido e ser conquistado”. Mas esse aspecto não fica nítido, é bastante complexo, construído a partir das experiências vividas, que produzem sentimentos, emoção e imaginação.

No ano de 2018, na publicação “Interpretações de significado em Educação Matemática”, Skovsmose movimentava a ideia de reconhecer que os *foregrounds* são formados por uma série de fatores sócio-políticos, com experiências de significado, os quais são discutidos em termos de *foregrounds* polarizados, destruídos, amputados, direcionados e multiplicados. Um *foreground* pode ser desenvolvido por

ações e atitudes que direcionam o ser humano para um horizonte de oportunidades, entretanto,

[...] também é estruturado por obstáculos e ausência de possibilidades. Neste sentido, os *foregrounds* são estruturados, tanto em termos de possibilidades como de impossibilidades, por esperanças e aspirações, bem como por medos e aversões (Skovsmose, 2018, p. 767).

O autor (2018) propõe uma interpretação de significado, fundamentado no conceito de *foreground*, desvelando as complexas formatações sociopolíticas, sendo que, por meio de experiências, o ser humano interpreta possibilidades de sua realidade, de seu contexto, podendo conectá-las ao futuro. Importante destacar a questão das intencionalidades como estruturadas sociopoliticamente, considerando que

[...] as direções das intencionalidades são formadas por todos os tipos de fatores sociopolíticos: cultural, religioso e econômico. Elas podem ser direcionadas por presunções, equívocos e qualquer tipo de ideologias. Não há fim para a gama de fatores que podem formar nossas intencionalidades e propósitos para as ações. Nesse sentido, considero as intencionalidades como profundamente estruturadas (Skovsmose, 2018, p. 768).

Assim, destaca o autor que, ao observar com profundidade para onde se dirige a intencionalidade, chega-se à noção de *foreground*: “uma ação pode ser direcionada para possibilidades e o horizonte de possibilidades constitui um *foreground*” (Skovsmose, 2018, p. 768). Ainda, que essas possibilidades nem sempre são positivas, pois um *foreground* pode ser estruturado por barreiras e ausência de possibilidades.

Nesse aspecto, destacam-se os *foregrounds* polarizados, destruídos, amputados, direcionados e multiplicados, descritos por Skovsmose (2018) com base também em pesquisas de estudiosos, com foco para a Educação Matemática Crítica, os quais serão explicitados a seguir.

Os *foregrounds* polarizados são representações que surgem partir da pesquisa de Baber (2007) *apud* Skovsmose (2018), por intermédio de entrevistas com estudantes e famílias do Paquistão, os quais vivem na Dinamarca. As proposições destacam as experiências dos alunos na escola e como eles percebiam as futuras oportunidades do país em que estavam vivendo. Para Baber (2007), a pesquisa revela que a perspectiva de oportunidade dos estudantes imigrantes é

diferente do que se estivessem vivendo no país de origem, identificando que as experiências de significado ficaram relacionadas às possibilidades de futuro. Assim,

A polarização de *foregrounds* é um fenômeno sociopolítico, que pode acontecer para quaisquer grupos de pessoas que vivem em países estrangeiros. Pode se referir a quaisquer grupos de estudantes que foram estigmatizados através de discursos racistas ou presunçosos (Skovsmose, 2018, p. 771).

Então, essa polarização constrói uma necessidade de se vincular a algum grupo para se sentirem mais confortáveis. O autor (2018) explicita que as experiências de significado, do sentimento de pertencimento e dos demonstrativos de possibilidades e impossibilidades se mostram uma formação social e política.

Os *foregrounds* destruídos são fundamentados pela pesquisa de Denival Biotto Filho (2015), “Quem não sonhou em ser um jogador de futebol? Trabalhando com Projetos para reelaborar Foregrounds”, o qual apresenta um trabalho de projeto realizado com crianças que vivem em condições sociais vulneráveis. Esse contexto remete a perspectivas de vida, ao sofrimento experienciado. Skovsmose (2018, p. 772) destaca que “os *foregrounds* são um fenômeno comum”, mas que há necessidade de atenção ao que o ser humano pode experimentar como significativo ou sem significado e que esses elementos são iniciativas sociopolíticas.

Na definição de *foregrounds* amputados, Skovsmose (2018) destaca que podem ser por “estereótipos, humilhação e estigmatização de discursos e práticas sociopolíticas. *Foregrounds* também podem ser amputados devido ao machismo e um exemplo importante tem a ver com mulheres e Matemática” (p. 773). Essas formas de amputação, de mutilar *foregrounds*, são expressões de posições sociopolíticas.

Já sobre os *foregrounds* direcionados, uma pesquisa com indígenas revela que “o significado tem a ver com as esperanças, prioridades e imaginação dos estudantes; tem, também, a ver com superar medos e aversões” (Skovsmose, 2018, p. 775). Ressalta o autor, ainda, que “um *foreground* fica direcionado quando um elemento específico domina o processo de criação de significado. Esse elemento poderia referir-se a objetivos específicos estabelecidos para o futuro [...]”. Desse modo, *foregrounds* direcionados representam e formam experiências de significado, sendo também um acontecimento sociopolítico.

Por fim, os *foregrounds* multiplicados, os quais, motivados por projetos, podem abrir possibilidades no *foregrounds* de estudantes, principalmente a preocupação com a justiça social. Como destaca Skovsmose (2018, p. 776),

talvez ele abra novas janelas; talvez novos horizontes. [...] . Assim, não afirmo que um *foreground* seja substituído por outro. Em vez disso, vejo que há uma multiplicação, o que significa que os estudantes passam a operar com horizontes diferentes, o que abre diferentes experiências de significado.

Essas representações do conceito de *foregrounds* são proposições importantes para se observar e trabalhar com estudantes. Pode-se afirmar, também, com docentes, foco deste estudo, os quais posteriormente serão enfatizados. É necessário atentar para as esperanças do indivíduo, proporcionando aberturas em seus *foregrounds*, auxiliando na construção, reconstrução e multiplicação de novos elementos, criando experiências de significado. A seguir um quadro síntese da definição do termo por Skovsmose.

Quadro 04 – Síntese do termo *foreground* por Skovsmose

ANO	PALAVRAS-CHAVE	FOREGROUND
1994	- Aprendizagem significativa, ação, intencionalidade, desejo, motivo, intenção	- Motivos que geram a aprendizagem
2005	- Contexto social, político, econômico, cultural - barreiras para aprendizagem	- Relação entre o <i>foreground</i> e o contexto vivido – podem não desenvolver aspirações, sonhos e perspectivas - <i>Foreground</i> fragilizado
2007	- Externo – contexto social - Interno – subjetivo do indivíduo - Posição de fronteira	- Interferência do contexto vivido e a subjetividade do indivíduo nas elaborações de <i>foregrounds</i>
2012	- Sonhos em gaiolas, exclusão - Limita a visão de futuro	- <i>Foreground</i> arruinado, sem perspectivas
2014	- Complexidade do termo - Sentimentos, emoção, vivências e imaginação	- Exploração do aspecto subjetivo - <i>Foreground</i> não se configura como algo claro, nítido e elementar
2018	- <i>Foregrounds</i> - polarizados, destruídos, amputados, direcionados e multiplicados	- Pluralidade de <i>foregrounds</i> - Criação de experiências de significado - Mobilização por contextos sócio-políticos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os estudos de Skovsmose, também com base em pesquisas de estudiosos (1994, 2005, 2007, 2012, 2014, 2018), esclarecem a estruturação do *foreground*, considerado como um importante aspecto para compreender os motivos que levam os indivíduos a sonharem, a terem perspectivas, medos, angústias, aspirações; enfim, a projetarem suas histórias de vida. O conceito abrange as questões sociais e as possibilidades que a sociedade proporciona ao ser humano e como esse ser movimenta o que lhe é apresentado.

Sendo assim, as intenções estão relacionadas com os *foregrounds*, ou seja, ao que o indivíduo percebe como sendo suas possibilidades futuras a partir de seu ambiente e das suas vivências neste local. Ele “contêm experiências, interpretações, esperanças e frustrações, que se forjam no exercício contínuo da convivência humana, em cada interação, em cada ato comunicativo” (Skovsmose, 2014, p. 36).

Skovsmose (2005) utiliza o termo *foreground* como uma metáfora para realçar o protagonismo, o que se destaca em uma pessoa. O autor, de certo modo, quer evidenciar um termo que se opõe ao *background*. Para Biotto Filho (2015), o *background* está caracterizado por experiências solidificadas no passado de um indivíduo, já o *foreground* tem a ver com perspectivas futuras e é flexível. Tessaro e Bernardi (2019, p. 06) sublinham que *foreground*

[...] está relacionado às perspectivas futuras de uma pessoa, inclui o modo de como ela interpreta suas vivências, tais vivências incluem suas realizações e seus desejos, bem como as barreiras e frustrações que o indivíduo vivenciará em sua vida. Desta forma, o *background* gera tendências e propensões ao *foreground* de um indivíduo, mas é importante destacar: um *background* não determina um *foreground*, apesar das relações, tem um fator que os diferencia.

É importante destacar que o *background* pode passar por novas interpretações e reinterpretações. Skovsmose *et al.* (2009) explicitam que, do mesmo modo como cada um identifica as possibilidades de diferentes maneiras, também pode-se interpretar e reinterpretar antecedentes e experiências passadas.

Assim, Biotto Filho (2015, p. 24) explica que “o *foreground* de uma pessoa não é totalmente claro, nítido ou transparente, antes é configurado de modo complexo em uma rede de experiências e emoções que envolvem a imaginação”. Nesse aspecto, o *foreground* de uma pessoa não se caracteriza como algo transparente e elementar. Ainda, *foregrounds* podem ser múltiplos, isto é, os indivíduos podem visualizar diferentes possibilidades de futuro conjuntamente com as perspectivas assumidas.

Indo mais além, *foregrounds* tem potencial de serem coletivos, “pois podem representar as possibilidades de um determinado grupo de pessoas, ou até mesmo, podem incluir interpretações coletivas de possibilidades” (Biotto Filho, 2015, p. 74). Nesse contexto, por exemplo, em uma conversa entre dois docentes, quando dialogam sobre suas perspectivas de futuro, relativo aos estudantes, ao planejamento e às dificuldades, podem estar cultivando seus *foregrounds*

coletivamente por meio do partilhar de opiniões e ideias que podem gerar novas possibilidades e expectativas.

Outra particularidade conferida a *foregrounds* é sua forma dinâmica, isto é, “[...] estão em constante mudança, mesmo que não haja alterações no contexto sociopolítico” (Biotto Filho, 2015, p. 24). Nesse âmbito, pode-se afirmar que *foregrounds* não são imutáveis, permanentes e estáticos, pois os indivíduos podem refletir e reelaborar seus *foregrounds* através de suas experiências de vida, suas visões de sociedade e seus contextos, bem como expectativas e interpretações de suas perspectivas de futuro. Nesse sentido,

Pode-se falar de *foregrounds* no plural e essa pluralidade pode ser considerada uma característica intrínseca dos *foregrounds*. Assim, não faz sentido falar sobre o *foreground* de uma pessoa como se fosse uma entidade bem definida. A pessoa faz interpretações, muda as interpretações, compreende novas possibilidades ou reconhece novos obstáculos (Skovsmose, 2018, p. 769).

Portanto, o conceito de *foreground* conduzido por Skovsmose mostra que são dinâmicos e plurais e podem mudar por influência de pessoas, de contextos sociais, culturais, políticos, econômicos, dependendo do horizonte para os diferentes interesses pessoais e profissionais. Fundem-se também das perspectivas, dos sonhos, angústias e aspirações de uma pessoa. Ainda, da maneira como interpreta suas experiências e sua posição diante das possibilidades e obstáculos presentes em sua vida. Nesse aspecto, explorar *foregrounds* envolve pesquisar a maneira como uma pessoa interpreta as possibilidades e as perspectivas presentes em seu contexto, sendo importantes para suas ações e atitudes.

Refletindo a docência e seus contextos remete-nos aos fatores sociopolíticos (polarizados, destruídos, amputados, direcionados e multiplicados) e de como conjecturar processos, com possibilidades de significado e de reelaboração. O desafio é trazer esses princípios, discuti-los em âmbito escolar. Podemos afirmar que os fatores sociopolíticos destruídos e amputados estão presentes, por exemplo, na desvalorização da profissão, nos baixos salários, na falta de políticas contemplem a real importância do professor, na carência de incentivo à formação, no distanciamento das famílias com a escola, entre outros. Essa condição afeta diretamente nos *foregrounds* desses profissionais. Então, a necessidade de orquestrar o futuro é através do fortalecimento coletivo, de grupo (polarizados), na

reflexão da realidade social, política e nas diferentes experiências, haveria possibilidades de reelaboração, o que poderia se configurar em esperanças, perspectivas e oportunidades (direcionados e multiplicados).

É difícil imaginar mudanças nos principais parâmetros sociopolíticos através de iniciativas educativas específicas, mas sim com fortalecimento coletivo. O que se poderia imaginar, no entanto, são algumas mudanças para alguns professores, polarizando, direcionando e multiplicando *foregrounds*. É possível ficarmos atentos às esperanças docentes; abrir brechas em seus *foregrounds*; ajudá-los a construir novos elementos em seus *foregrounds*; e auxiliá-los a multiplicar e reconstruí-los. Dessa maneira, é possível criar experiências de significado.

Skovsmose (2014) ressalta que *foreground* é a maneira como ocorre a motivação para a aprendizagem e o modo como a referida influencia na construção do conhecimento. Cabe destacar que motivação não se refere ao *foreground* como uma tradução ou significado, mas como uma ação realizada pelo indivíduo, ou seja, uma alavanca que o mobiliza frente às situações que vivencia. Compreende, ainda, entender os desejos para o futuro, com objetividade e clareza.

A reelaboração de *foregrounds* e a docência: compondo a partitura

Reelaborar *foreground*, na observação de fatores internos e externo, permite ao ser humano aprender, a ter desejo, a dar sentido e significado a sua vida pessoal e profissional, em suma, às suas concepções, horizontes e visões de futuro.

Ancorado no conceito de *foreground*, pretende-se refletir sobre o que mobiliza o docente a ensinar e a aprender, pois entende-se que ser docente envolve motivos, desejos e intenções, portanto, é construído mediante seu *foreground* e como suas experiências de significado podem influenciar suas visões de futuro. Skovsmose (2018) destaca que o significado é antes de tudo uma experiência.

O passado, *o que viveu (backgrounds)*, o presente, *o que está vivendo*, e o futuro, *o que viverá (foregrounds)*, constituem um processo que se fundamenta na vida de um docente, um movimento de refletir, relembrar, reviver, aprender com o passado, com o presente e nele colocar as perspectivas futuras. Em todo esse processo com conotação de sonhos, de utopias, de angústias, olhares para o futuro, que, quando chega, já é presente e, posteriormente, vira passado.

Nesse movimento cíclico está o docente, que, envolto por contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais se move, mas nem sempre com escolhas, às vezes com imposições que predeterminam seu ser e seu agir. Considerando os *backgrounds* e os *foregrounds*, emerge a necessidade de reflexão para a ação, sendo a ação uma concretização de uma intenção. Para Skovsmose (1994), ação submerge e envolve motivos, desejos e intenções. E intenções não surgem ocasionalmente, mas são formadas no *foreground* e mobilizam a construção do conhecimento. D'Ambrósio (2007, p. 53) coloca que

[...] conhecimento é gerador do saber, decisivo para a ação, e, por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento. A consciência é o impulsionador da ação do homem em direção à sobrevivência e à transcendência, ao saber fazendo e fazer sabendo.

Assim, o *background* e o *foreground* podem ser utilizados para mobilizar a motivação de uma aprendizagem significativa da própria docência, despertando um olhar crítico sobre o contexto vivido, com reflexões de seus sonhos e expectativas do presente e do futuro, mobilizando conhecimentos, saberes e ações. Nesse viés, a docência precisa se constituir em aprendizagens constantes e múltiplas, as quais mobilizam e são mobilizadas no processo pedagógico.

Nascimento (2018) acrescenta os conceitos de *background* e de *foreground* para a dimensão do docente e desencadeia um movimento importante para investigações quando afirma que [...] “os *backgrounds* e os *foregrounds* dos professores são fatores de grande importância em sua identidade docente” (Nascimento, 2018, p. 203). A afirmação da autora tem analogia com os estudos de Biotto Filho (2015) que colocam a escola como importante promotora, evidenciando que

[...] o conceito de *foreground* é discutido em uma perspectiva social e é configurado pelas possibilidades proporcionadas pela sociedade. A escola é uma ferramenta dessa sociedade e pode desempenhar um importante papel de inclusão e exclusão social, dependendo de como identifica os obstáculos para a aprendizagem (2015, p. 24).

Sendo a escola e seus profissionais uma ferramenta dessa sociedade, os contextos sociopolíticos interferem a todo instante. E como nos traz Skovsmose (2018) esses fatores sociopolíticos também podem colocar “sonhos em gaiolas”,

transformam *foregrounds* em “destruídos e amputados”. E a questão é: como direcionar, reelaborar em multiplicar esses *foregrounds* em um contexto social, político e econômico que não intenciona e nem colabora para essa finalidade?

Então, pode-se inferir que a escola é impulsionadora de reelaborações e de intencionalidades para *foreground* de docentes no ser, no fazer e no refletir cotidiano. Principalmente no coletivo, há possibilidades de construções e reconstruções, sendo um processo que se articula com cada indivíduo ao se permitir interpretar suas vivências, reflita sobre os fatores sociopolíticos, suas realizações, seus desejos, seus sonhos; bem como as angústias, as barreiras e as frustrações.

Assim, fica uma questão de fundo: como olhar para o futuro que se entrelaça com o presente e o passado? Para Skovsmose (2014, p. 38), “o *foreground* é o caldo nutritivo em que surgem as motivações”. Essas motivações permitem mobilizar as aprendizagens e, quanto mais estimular o aprender docente, conseqüentemente maior será o movimento pedagógico com os estudantes. Mas a mobilização do aprender precisa ser refletida e articulada os processos sociais, políticos, econômicos e culturais, permitindo discutir *backgrounds*, fortalecendo o presente e reelaborando os *foregrounds*, podendo ser constituídos em âmbito coletivo, mas que em cada docente tem um movimento individual.

Para tanto, os docentes possuem o *background*, que, apesar de se constituir em processos já vivenciados, não se encontra solidificado, tendo em vista que suas interpretações sobre as experiências vividas podem mudar.

[...] ainda que mesmo o *background* só seja possível a partir de interpretações. Do mesmo modo como cada um pode perceber possibilidades de diferentes maneiras, também pode-se interpretar e reinterpretar antecedentes e experiências passadas. Em determinadas situações essa é uma estratégia valiosa, em outras é um obstáculo para a continuidade da vida (Skovsmose *et al.*, 2009, p. 243).

Assim, é preciso refletir como o docente trabalha com esses condicionantes, visualiza seu futuro como promissor ou os rejeita a partir dos seus *backgrounds*, sendo que os conceitos *backgrounds* e *foregrounds* são dinâmicos, plurais, subjetivos e variáveis. Considerando, ainda, que cada docente tem sua história, sua experiência, seu contexto social, suas perspectivas, seus sonhos e suas intenções de aprendizagem.

Tessaro e Bernardi (2019, p. 15) identificam importantes situações sobre o *foreground*, sendo plausível para o contexto do docente, observando o seguinte:

- a estruturação do *foreground* tem alguma coisa a ver com o contexto e a posição social do sujeito;
- para compreender um *foreground* é importante levar em consideração a singularidade e as vivências de cada sujeito;
- o *foreground* está associado ao significado que os sujeitos atribuem à sua própria singularidade;
- o *foreground* é também da ordem do desejo e a atividade afetiva, por isso mobiliza os sujeitos de forma positiva ou negativa;
- o *foreground* pode ser considerado como principal elemento para compreendermos as ações de um sujeito.

Diante desse cenário, Biotto Filho (2015) visualiza a possibilidade de desenvolver meios para o favorecimento de reelaborações de *foregrounds*. Contudo, são necessários estudos e pesquisas que tratem do tema, especialmente sobre as possibilidades dessas reelaborações em ambientes educacionais.

Assim, considera-se fundamental pensar em ambientes educacionais que viabilizem a reflexão e a reelaboração de *foreground*. Como destaca D'Ambrósio (2007, p. 105), “[...] só se justifica insistirmos em educação para todos se for possível conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo”.

Para Biotto Filho (2015, p. 207), “*foregrounds* incluem interpretações de possibilidades, e tais interpretações podem ser coletivas, assim, esperanças, sonhos, desejos e intenções coletivas podem influenciar interpretações e perspectivas individuais”. Dessa forma, o *foreground* coletivo dos docentes pode oferecer possibilidades de reelaborações a *foregrounds* individuais.

Pelo fato dos *foregrounds* modificarem-se constantemente, inclusive pelo contato entre as pessoas, as perspectivas de futuro podem também ser construídas pela coletividade, pela experiência própria em diálogo com outras experiências, com aspirações e sonhos próprios em sintonias e dissonâncias com outras aspirações e sonhos.

Dessa forma, um *lócus* colaborativo em que *foregrounds* sejam demonstrados pode favorecer significativamente para que esses mesmos *foregrounds* sejam reelaborados. Nesse aspecto, o *foreground* envolve o desejo de um docente em muitos aspectos, auxilia a traçar seu planejamento e suas ações. Esse processo pode ser constituído por meio de espaços no ambiente escolar, com diálogos, estudos, elaborações e reelaborações de sonhos e perspectivas.

Constrói-se como premissa que, entre múltiplas possibilidades do cotidiano escolar, os processos de formação continuada pensados pelos/para os docentes constituem-se em espaços importantes para a reelaboração de *foregrounds*. Como sinaliza Schön (2000), um contínuo de reflexão docente baseado na ação, na reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão na ação.

Então, defende-se um processo formativo que leve em consideração o contexto social, político, econômico e cultural, a história de vida, o significado que cada indivíduo confere às suas particularidades, aos desejos, aos sonhos, aos medos, às angústias e às perspectivas. Corrobora Imbernón (2010, p. 15) afirmando que

[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto

Essa mudança precisa ser refletida com o *background* para que o *foreground* seja fortalecido, com novos horizontes, olhares, inovações, perspectivas de vida, tanto em âmbito pessoal como profissional.

Interpretar e reinterpretar situações do passado em contextos individuais, sociais, culturais e políticos promovem reflexões que descortinam situações, que oportunizam novos sonhos, expectativas e ações, mas que também podem ser barreiras para o caminho, dependendo de como são motivadas, idealizadas e realizadas. Por isso, em se tratando de docentes, julga-se importante uma formação continuada coletiva que possa oportunizar essa reelaboração de *foreground*; porém, que necessita de um repensar o *background*. Como destaca Nascimento (2018, p. 20),

Um nó sozinho representa algo que deu errado, que precisa ser desatado, que precisa ser resolvido. Um nó aleatório representa um ponto crítico, a dificuldade, a barreira, o que trava o fluxo e causa problemas. Contudo, um nó quando se une a outros nós, torna-se rede que não tem centro, nem começo nem fim. Para se constituir basta a união com outros nós que sozinhos tendem a se esconder, mas que em coletivo ganham forças em seus laços.

Os “nós” do contexto escolar, social, político e pedagógico podem ser reelaborados pelo coletivo, que dará forças para nutrir laços, refazer processos,

intencionar ações e provocar um ser/fazer cotidiano pessoal e profissional com mais sentido, significado, desejo e alegria. No entanto, pontuando o que destaca Skovsmose (2014, p. 36), mesmo em “indicadores similares, indivíduos podem tomar caminhos diferentes diante das oportunidades que se abrem. Isso significa que a noção de *foreground* contempla aspectos tanto coletivos quanto individuais”

Nóvoa (2016) elenca pontos que podem qualificar as práticas formativas e, conseqüentemente, o percurso dos docentes, com destaque para a disposição pessoal. É necessário que as formações garantam espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os docentes partam de suas histórias pessoais, de vida e de subjetividade para então formatar a sua identidade profissional.

Seria um processo de revisitar o *background* e refletir, elaborar e reelaborar seu *foreground*. Processo esse que auxiliaria no que o autor chama de composição pedagógica, o qual permite que os docentes façam diferentes elaborações e encontrem seus próprios modos docentes, com autonomia e conhecimento profissional. Por sua vez, a interposição profissional, para Nóvoa (2016, n.p)⁴⁰, “deve partir da socialização e da colaboração entre os pares e ainda defende que os percursos se deem em comunidades práticas de aprendizagem”.

Assim, pensar na possibilidade de reelaboração de *foregrounds* com docentes significa mobilizar memórias, histórias, experiências, intenções, angústias, sonhos, aspirações e perspectivas. Esse processo articulado em situações sociais, culturais, políticas e, ainda, externas e internas ao contexto vivido docente. Significa refletir sobre as motivações do aprender do docente, o que estimula a pesquisa, a busca e a inovação. A aprendizagem é uma forma de ação, um processo carregado de intenções e motivos. Nesse sentido, ao se tratar de aprendizagem, é necessário considerar a intencionalidade dos indivíduos envolvidos (Skovsmose, 2014).

Portanto, um *foreground* relaciona-se com as aspirações de um docente constituídas de acordo com aquilo que ele já viveu, com suas esperanças, com seus medos, seus anseios, bom como, principalmente, com aquilo que parece alcançável a partir das possibilidades que vislumbra. Como focaliza Biotto Filho (2015, p. 78),

⁴⁰ Reportagem do Centro de Referências em Educação Integral “5 pontos para qualificar a formação docente, segundo António Nóvoa, publicado no dia 29 de julho de 2016, por Ana Luíza Basílio.

Explorar *foregrounds* envolve explorar o modo como uma pessoa interpreta as possibilidades e oportunidades presentes em seu contexto. Envolve entender o que se deseja para o futuro e o que se concebe como sendo um desejo realístico. Identificar diferenças entre o que uma pessoa quer e o que ela acha que acontecerá fornecem informações não somente sobre seu contexto, mas também sobre o modo como ela interpreta esse contexto.

Então, ações são guiadas por intenções, que são formadas pelo *foreground*. Suas interpretações, suas escolhas, seus contextos pessoais e profissionais definem suas motivações e, por fim, suas expectativas de futuro. “Uma pessoa não sustenta, necessariamente, uma expectativa universal, mas move-se entre diferentes expectativas e perspectivas quanto ao futuro”. (SKOVSMOSE *et. al.* 2009, p. 06). Ainda, *foregrounds* estão em constante mudança, que podem ocorrer quando um docente reflete seu futuro.

Nesse contexto, é importante possibilitar um ambiente que leve em conta os *foregrounds* dos docentes, que compreenda qual motivação eles têm para aprender, indispensável para mobilizar sua ação pedagógica, para reelaborar conceitos, para inovar, para manter a esperança e o sonho, lembrando que a pessoa faz interpretações, as modifica, compreende novas possibilidades ou reconhece novos obstáculos nos contextos e situações vividas. Nesse caminho, ilustra Skovsmose (2014, p. 35) que

Mundos-vida não são apenas fatos sociais prontos ou situações que as estatísticas mostram, mas também os modos como esses fatos e situações são vividos. Entendo *foreground* como sendo uma província especial do reino dos mundos-vida. É a província que se ocupa do futuro.

Skovsmose assinala que essa noção de “mundo-vida” está mais relacionada às vivências que um indivíduo experimenta na sua comunidade e como são interpretadas de acordo com seus *backgrounds*, bem como projetadas e reelaboradas na constituição de seus *foregrounds*. Tessaro (2018, p. 99) complementa destacando que [...] qualquer interação humana é um momento passível de estruturação ou reelaboração do *foreground*, e a sala de aula é um ambiente que propicia essa interação”.

Então, com docentes, compreende-se que a formação de amplos *foregrounds* está associada a um trabalho pedagógico que potencializa as interpretações dos sujeitos em relação aos de fatores internos (dimensão subjetiva) e externos

(dimensão social). Esse processo, ousa-se anunciar, pode ser mobilizado em processos formativos que reflitam e reelaborem esses *foregrounds*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo convida a refletir sobre o conceito de *foreground* em diferentes épocas e contextos de pesquisa e, sustentado nesse conceito, coloca em tela a reelaboração de *foreground* do docente. Destaca-se que os *backgrounds* estão associados e interligados aos *foregrounds* e que, no cenário educacional, pode-se desenvolver um trabalho pedagógico em um processo formativo que potencialize as interpretações dos sujeitos em relação às suas experiências, de modo que contribua na percepção e olhares no horizonte, no futuro.

Assim, o conceito de *foreground* está associado às possibilidades futuras constituídas a partir das experiências de vida que uma pessoa elabora e interpreta; enfim, como observa o que viveu “ontem”, o que vive “hoje” e como projeta essas situações para o “amanhã” em um processo de reflexão de fatores internos (dimensão subjetiva) e externos (dimensão social). Assim, o que um docente deseja para o seu futuro pode ter diversas influências de suas experiências e vivências passadas.

Perpassando as caracterizações de *foreground* trazidas pelo autor Skovsmose (1994, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018) em diferentes épocas e colocando-as no contexto vivido pela docência, nos cenários políticos, sociais, econômicos e culturais, pode-se identificar situações importantes e que remetem a reflexões e questionamentos de lugares que possibilitariam a esse docente reelaborar seus *foregrounds* de forma coletiva, em especial, um “lugar”⁴¹ chamado formação continuada. Algumas indagações – e, talvez, possíveis respostas (e, com certeza, novas perguntas) – podem ser potencializadas por um processo formativo coletivo que objetive reflexões e reelaborações de *foregrounds* com perspectivas definidoras de ações/attitudes. Nesse contexto, é possível destacar algumas situações para as especificidades do “ser” docente, tais como:

⁴¹ Tuan (2014) compreende lugar como o espaço do vivido, o local da experiência, na relação do indivíduo com os seus espaços de vida social. Destaca, ainda, que este é, por sua vez, definido por e a partir de apropriações afetivas que decorrem com os anos de vivência e as experiências atribuídas às relações humanas.

- o *background* de um docente pode fornecer tendências para a configuração de seu *foreground*;
- é necessário entender os motivos que geram o aprender do docente para o contexto da profissão professor;
- o contexto social, político, econômico e cultural pode oferecer barreiras ou acesso para o aprender do docente;
- *foregrounds* fragilizados dependem do contexto vivido – interno e externo – para se mobilizar e se tornar potencial (mas depende de cada docente);
- o *foreground* é fundamental para a compreensão das ações de um docente;
- “sonhos em gaiolas” talvez possam ser libertados por um processo de reflexão e reelaboração de *foregrounds*;
- o processo formativo perpassa por entender como criar experiências de significado de docentes.

Assim, o que o passado oportunizou e como o indivíduo reagiu, no seu tempo e espaço, é algo dado, mas o futuro é uma colheita, sendo um processo constituído por cada indivíduo. O que se pode colocar, na docência, é que oportunidades de reelaboração de *foregrounds*, talvez, possam redefinir caminhos para melhores horizontes, perspectivas e realizações.

Nesse aspecto, observa-se que mobilizar o docente a criar/participar de um processo de reflexão e reelaboração de *foreground* pode gerar possibilidades para que o referido desenvolva melhores perspectivas de futuro e, em consequência, mobilizar contextos internos e externos que permitam mudanças significativas na educação.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Vladinei; BERNARDI, Lucí dos Santos. Os conceitos estruturantes de foreground sob as lentes da pesquisa brasileira. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 3, p. 1-20, 6 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v12n3a37> Acesso em: 10 jan. 2022.

BACKGROUND. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/background>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BIOTTO FILHO, Denival. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?** Trabalho com projetos para reelaborar foregrounds. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro/SP: Universidade Estadual Paulista, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NASCIMENTO, Carolina Azevedo França do. **Nós enquanto nós: aprendizagem por projetos e educação crítica**. 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NÓVOA, António. **Cinco pontos para qualificar a formação docente**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa/>. Em entrevista realizada por Ana Luiza Basílio, em 29/07/2016. Acesso em: 16 fev. 2022.

NÓVOA, António. **Escolas e professores – proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **Towards a philosophy of critical mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

SKOVSMOSE, Ole. *Foreground* dos educandos e a política de obstáculos para aprendizagem. In: RIBEIRO, José Pedro Machado *et al.* (Org.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 103-122.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas/SP: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, Ole. Interpretações de significado em educação matemática. **Bolema**. Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 764-780, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a01>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* Cenários para investigação. In: SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus. 2008, p. 15-39.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* “Antes de dividir temos que somar”: ‘entre-vistando’ *foregrounds* de estudantes indígenas. **Bolema**, Rio Claro, v.34, 2009, p. 237-262.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: *foregrounds* e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 231-260, abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100011>. Acesso em: 25 jan. 2022.

TESSARO, Mônica. **Jovens olhares sobre a escola:** vivências dos processos educativos a partir do background e do *foreground*, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2018.

TESSARO, Mônica; BERNARDI, Lucí dos Santos. O Futuro pode ter muitos nomes: significando o foreground. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 415-432, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5898>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. (Trad. Livia de Oliveira) São Paulo: Difel, 2014.

SEÇÃO III – A COMPOSIÇÃO POLIFÔNICA: VOZES QUE SE ENTRELAÇAM



A **Seção III – A Composição polifônica: vozes que se entrelaçam** – apresenta as reflexões da escuta das vozes dos interlocutores do estudo, contemplando a análise do processo formativo construído na comunidade de aprendizagem, guiadas também por autores e teóricos. Destaca-se que o movimento de análise está explicitado no artigo 1.2, *O processo de organização da partitura: o caminho teórico-metodológico*, com base na perspectiva metodológica da Análise Textual Discursiva (ATD.) Esta seção evidencia os movimentos da unitarização que originaram as categorias e, então, os metatextos, que são os três artigos construídos.

O primeiro, *“Docência na educação infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um profissional em construção”*, objetiva, por intermédio da escuta das vozes dos docentes, compreender o significado da docência por eles manifestado e os motivos de ensinar e de aprender para o contexto da profissão. Evidencia as memórias, os sonhos, as vivências e as experiências enquanto crianças, mobilizadoras e edificadoras da carreira profissional. Ainda, as situações que impulsionaram o aprender e o ensinar e a construção e reelaboração de *foregrounds* na práxis pedagógica.

O segundo artigo da análise, *“Vozes docentes: caminhos de sonhos e angústias”* a partir das categorias, *docência – angústias e sonhos; a criança e seu futuro e o lugar chamado escola*, intenciona identificar os aspectos que se mostram nas dimensões externa e subjetiva dos docentes e quais os dispositivos, estratégias

ou práticas emergentes na reelaboração dos *foregrounds*. Apresenta os sonhos e as angústias dos docentes no lugar chamado escola e reflete sobre a criança e seu futuro.

Por fim, o último escrito da análise, “*Foregrounds: qual futuro? Reelaborações em vozes polifônicas*” com as categorias PPP – Pessoa, Professor e Profissão, comunidade de aprendizagem – sonhos partilhados, angústias reelaboradas, reflete o significado da docência manifestado pelos docentes, o contexto pessoa e profissão/professor/a, bem como aspectos suscitados pela comunidade de aprendizagem que se apresentaram como mobilizadores da reelaboração dos *foregrounds*.

A seguir, apresentam-se os metatextos.

3.1 Docência na educação infantil e sua composição: *backgrounds* e *foregrounds* de um profissional em construção

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA COMPOSIÇÃO: *BACKGROUND*S E *FOREGROUND*S DE UM PROFISSIONAL EM CONSTRUÇÃO



(Elaborado pela pesquisadora, 2023).

RESUMO:

Este artigo origina-se da comunidade de aprendizagem desenvolvida na pesquisa e intenciona, por meio da escuta das vozes das/os professoras/es, compreender o significado da docência por eles manifestado e os motivos de ensinar e de aprender para o contexto da profissão. Ainda, ponderações de situações que os conduziram e mobilizaram para a construção e reelaboração de *foregrounds*. Para a condução deste caminho, destaca-se a perspectiva metodológica da Análise Textual Discursiva (ATD), na organização das categorias que evidenciaram da unitarização, no olhar criterioso das falas dos interlocutores e da proposição do metatexto, com auxílio de teóricos e estudiosos da área, bem como a interpretação e argumentos da pesquisadora. Pode-se constatar que as experiências escolares e acontecimentos familiares mobilizaram *foregrounds*, para a busca e a concretização do sonho de ser professor/a. Enquanto as situações que impulsionam o aprender e o ensinar e que são dispositivos para a reelaboração de *foregrounds* são os/as alunos/as, o viver a infância enquanto professores, bem como a valorização familiar e a percepção que está fazendo a diferença na vida das crianças, aspectos estes guiados por sonhos, angústias, desafios e expectativas.

Palavras-chave: Docência, Educação Infantil, *Background*, *Foreground*, Práxis

COMPONDO A PARTITURA

Docência na educação infantil e sua composição: *backgrounds* e *foregrounds* de um profissional em construção é um artigo que escuta e analisa as vozes dos docentes de Educação Infantil participantes da comunidade de aprendizagem⁴² realizada na pesquisa. Mobilizam-se proposições sobre o significado da docência e os motivos de ensinar e de aprender para o contexto da profissão. Ainda, reflete-se acerca dos *foregrounds*⁴³ da infância que mobilizaram a busca pela profissão, esses que é possível denominar atualmente de *backgrounds*⁴⁴, bem como a constituição do ser docente e o que impulsiona a construir e reelaborar *foregrounds*.

Na ATD (Análise Textual Discursiva), os pesquisadores dão-se conta de que suas interpretações necessariamente precisam iniciar neles mesmos, nas pré-compreensões que já têm e, ainda, exigem a escuta do outro, pois é a partir das diferenças mostradas que se ampliam as próprias compreensões dos fenômenos investigados. Assim, um dos grandes desafios é entender o outro. Na ATD com intenção hermenêutica, o pesquisador assume-se como centro do processo interpretativo, na multiplicidade de vozes e suas interpretações. Ela ensina, ao pesquisador, como escrever com autoria. Esse processo oportuniza um movimento de compreensão do material empírico da investigação, possibilita um ampliar de horizontes sobre os saberes e fazeres da pesquisa na busca de respostas ao problema.

Esse procedimento exige um olhar aguçado, intenso envolvimento do pesquisador, sendo sujeito e intérprete. Como reflete Freire (1995, p. 19), “perguntar e responder são caminhos construtivos da curiosidade. É necessário estar sempre à espera de que um novo conhecimento surja, superando outro que, já tendo sido novo, envelheceu”. Nesse aspecto, entendem-se as palavras como estruturas fundamentais da linguagem, as quais se tornam “lugar de significados e sentidos sempre passíveis de maior compreensão” (Galiuzzi; Sousa, 2019, p. 2).

⁴² Contexto apresentado no artigo 3.1 “O processo de organização da partitura: o caminho teórico-metodológico”. Comunidade realizada com 13 docentes de Educação Infantil em 09 encontros realizados de maneira on-line e 01 presencial.

⁴³ Skovsmose, Scandiuzzi, Valero e Alrø (2009, p. 235) definem *foreground* como “[...] as interpretações das oportunidades de vida em relação ao que parece ser aceitável e estar disponível no contexto sóciopolítico dado”.

⁴⁴ *Background* são experiências anteriores vivenciadas no contexto cultural e sociopolítico pelo indivíduo (Skovsmose, 2014).

Nesse contexto, os primeiros movimentos de análise (a fragmentação, a reescrita e a identificação de palavras-chave) permitem que o pesquisador estabeleça uma relação mais profunda com as intenções de sentido expressas pelas vozes dos interlocutores. Assim, após a análise, as categorias que emergiram da unitarização e serão a base deste artigo (metatextos – interação entre as unidades empíricas e teóricas), foram as seguintes:

Quadro 05 - Categorias que emergiram da Unitarização

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Afetividade Experiências e histórias diferentes Humana docência Influência familiar Memórias da infância Professores essenciais Reflexões da constituição docente	- Escolhas para ser docente - Humana docência	- Memórias da infância
A esperança e os ensinamentos da criança Afetividade Amor pelo educar Aprender com a criança Aprendizagem que encanta Brincar ensina Motivação docente pela curiosidade da criança Ouvir a criança Planejamento e prática docente Vínculos professor e aluno Viver a infância enquanto professor	- Aprendizagem contínua - Humana docência	- Vivências da infância enquanto professor
A esperança e os ensinamentos da criança Afetividade Amor pelo educar Aprender com a criança Aprendizagem constante Aprendizagem que encanta Brincar ensina Experiências e histórias diferentes Humana docência Motivação docente pela curiosidade da criança O que motiva é o aprendizado da criança Observar e ouvir o aluno Planejamento e prática docente Vínculos professor e aluno	- Escolhas para ensinar e aprender - Motivação para ensinar e aprender - Humana docência	- Aprendizagens com o olhar das crianças
Afetividade Amor pelo educar Aprender com a criança Aprendizagem constante Aprendizagem que encanta Observar e ouvir o aluno Planejamento e prática Profissionalidade docente Responsabilidade docente Valorização da família Valorização docente	- Experiências - Identidade e profissionalidade - Humana docência - O ser/fazer docente - Contexto família	- Práxis

Vínculos professor e aluno		
Viver a infância enquanto professor		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Nesse cenário, destaca-se o significado da docência, os motivos de ensinar e de aprender manifestado pelos docentes e que os mobiliza para que possam reelaborar *foregrounds*. Destarte, *Memórias e vivências – a recursividade da infância à docência* enfatiza os *backgrounds* dos docentes de educação infantil (os quais eram os *foregrounds* da infância) e que foram fundamentais para buscarem e significarem a docência em suas vidas. Posteriormente, reflete-se o que impulsiona os novos *foregrounds* na prática cotidiana, com o escrito “*Práxis docente: aprendizagens com o olhar das crianças*”, com destaque para os motivos e os dispositivos que impulsionam o aprender e o ensinar, mobilizadores de *foregrounds*.

Memórias e vivências – a recursividade da infância à docência

Sempre de pequena tive muita vontade de ser professora por conta da minha professora do Pré-B. A sua voz doce era minha calmaria quando estava com medo. E, a partir disso, foi um ponto chave para escolher a docência. (Voz⁴⁵ Dó).

[...] foi mais influência da família, do desejo da família em ter professoras. (Voz Mi).

A formação do docente envolve diversas tonalidades, experiências e vivências com indivíduos e grupos. Não é um caminho pré-determinado, seguido igualmente por todos. Cada ser humano tem seus tempos, espaços, histórias de vida, cultura(s), situações únicas, singulares, constituídas pela subjetividade. Como enfatiza Elias (1994, p. 26-27), “[...] todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer”. No estudo, pode-se identificar processos conduzidos e experienciados por pessoas, como as memórias, o significado da docência e sonhos da infância, os quais possibilitaram aos docentes interlocutores buscarem a profissão professor, um processo guiado nesses *foregrounds*. Os sonhos da infância permitiram o presente e

⁴⁵ Para designar os docentes participantes da pesquisa, utilizaremos: Voz Dó, Voz Ré, Voz Mi, Voz Fá, Voz Sol, Voz Lá, Voz Si, Voz Dó Maior, Voz Ré Maior, Voz Mi Maior, Voz Fá Maior, Voz Sol Maior, Voz Lá Maior.

já são repletos de *backgrounds*, isto é, a busca de uma formação em licenciatura e a concretização na prática da profissão em um processo recursivo. Chomsky (2000) coloca que a recursividade consiste em inserir uma frase (ou uma ideia) dentro de outra, formando séries teoricamente infinitas. Assim, as memórias da infância do docente trazem notas basilares para a profissão, bem como a infância com que ele trabalha (crianças) renovam esse processo. De acordo com Houaiss (2007, p. 2406), recursividade é “propriedade daquilo que se pode repetir um número indefinido de vezes”. A recursividade, neste estudo, é um instrumento pedagógico que promove a aprendizagem e a progressão em seus processos de apropriação e construção do conhecimento, de contextos, de histórias e vivências que levam a revisitar *backgrounds*, pensar *middlegrounds* e reelaborar *foregrounds*.

Na perspectiva de que tudo o que se realiza tem um motivo, os interlocutores traduzem as memórias significativas da infância que remetem à vida familiar e à vida escolar (o professor que fora uma vez aluno), incentivadoras de *foregrounds* para a construção da profissão. Pode-se afirmar que esses *foregrounds*, ora *backgrounds*, são perceptíveis em narrativas como esta:

Carrego comigo uma memória de infância em que fui criança. Brinquei no barro, subi nas árvores, fazia brincadeira de mímica com minha família, com muita contação de histórias e, principalmente, com as histórias de antigamente que meus nonos contavam. Brincar com meus primos e amigos de telefone sem fio. Ah, como era bom acordar cedinho de manhã, escutar o rádio com meus nonos, tomar um delicioso café da manhã e depois ir para fora brincar livremente até o horário de ir para a escola. A mesma coisa com a memória escolar, fui uma criança que aproveitou ao máximo em todos os momentos. Tive professores essenciais para meu desenvolvimento e isso foi fundamental para ter minha concepção de infância. Criança tem que ser criança (Voz Ré).

A minha irmã me dava aula em casa e, então, eu tinha que escrever coisas, pegava tábua de bolo da mãe e escrevia com giz e apagava com paninho e daí ia para escola e aprendia nos cadernos (Voz Mi).

Os docentes de Educação Infantil manifestaram experiências marcantes da infância que impulsionaram a escolha profissional, a exemplo das brincadeiras e do espaço-tempo em que essas aconteciam e as interações que existiam, bem como os desejos familiares de que escolhessem a profissão. Compartilharam relatos de experiências, recordando-se de uma infância brincante. Assim, muitas narrativas denotaram sentimentos de alegria e prazer, atribuídos a um tempo

(predominantemente) bom das condições de ser criança, quando foram construindo os valores e as crenças no desejo de exercer a docência como profissão.

Bueno (2002, p. 23) destaca que “ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”. Nesse sentido, pensar sobre trajetórias, nas histórias pessoais do passado (*backgrounds*) possibilitam transformações profissionais no *middleground* e, ainda, projetar o futuro (*foregrounds*). Skovsmose (2014, p. 35) destaca que “o modo como as pessoas interpretam suas possibilidades de futuro também é importante”. Ainda,

Enquadrados em indicadores similares, indivíduos podem tomar caminhos diferentes diante das oportunidades que se abrem. Isso significa que a noção de *foreground* contempla aspectos tanto coletivos quanto individuais (Skovsmose, 2014, p. 36).

O que se pretende salientar é que o caminho para ser professor/a observado na comunidade de aprendizagem foi significado pela família e pela escola, nas brincadeiras e no imaginário provocado da docência. Assim, experiências bem-sucedidas da infância, os docentes que marcaram positivamente e os sonhos das famílias pela docência são ativados nas falas dos professores de educação infantil. Quando a docência instiga a ser docente e todo o contexto que advém dessa escolha é algo que chama atenção, como no relato dos interlocutores a seguir:

Sempre de pequena tive muita vontade de ser professora por conta da minha professora do Pré B. Tive muita dificuldade para me adaptar em sala de aula, por isso, minha professora foi essencial, com um afeto e olhar humanizador gigantesco, sempre deixava meus pais ou minha irmã participarem da aula, vale ressaltar que foram longos seis meses de adaptação e em nenhum momento ela foi ‘brava’. Lembro que sempre me deu carinho mesmo quando eu não queria. A sua voz doce era minha calma quando estava com medo. E, a partir disso, foi um ponto chave para eu escolher a docência (Voz Fá).

Eu tive uma professora estagiária na segunda série. Na nossa época era série, que foi o que mais dirigiu aquele brilho no olhar e que eu internalizei o sonho de, sim, ser professora. Também uma professora do Curso Magistério que motivou muito a ser professora, a ter didática, a buscar conhecimentos. E estar com crianças de educação infantil é sempre um desafio, foi onde comecei e estou aqui até hoje (Voz Sol).

Nesse sentido, utilizam-se os dizeres de Freire (1996, p. 160): “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Pelas narrativas dos interlocutores,

pode-se afirmar que para aprender e ensinar é preciso afetividade, voltar-se para a vida do discente, seus sentimentos, angústias e medos. Rios (2001, p. 131) complementa que “afetividade⁴⁶ traz cor e calor à prática educativa. E beleza”. Nessa reflexão, Freire (1996, p. 165) corrobora destacando que,

[...] como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista.

O que se percebe pelas vozes dos docentes de educação infantil é que práticas educacionais realizadas com afetividade proporcionam um desenvolvimento cognitivo e efetivo dos educandos. A afetividade é um sentimento importante nas relações, que promove motivação nas ações pedagógicas. A relação professor e aluno, para ser contemplada com a conquista da aprendizagem, também requer este fundamental fator, a presença da afetividade, que deixa marcas positivas e, muitas vezes, auxilia nas decisões de vida, elemento importante que elaborou *foregrounds*, na escolha e decisão de seguir a docência.

Ademais, *backgrounds* que foram despertados na família, como no dizer do/a interlocutor/a Lá: “a minha irmã me dava aula em casa e então eu tinha que escrever coisas, pegava tábua de bolo da mãe e escrevia com giz e apagava com paninho”. Ainda nas palavras do/a interlocutor/a, “essa questão vem de família. A minha irmã mais velha fez o magistério. Ela ia para aula e voltava e me dava aulinha, então eu era aluna dela e despertou em mim o desejo” (Voz Si)

O que é perceptível nas narrativas dos docentes é que muitos brincaram de ser professores na infância, sendo um elemento presente nas memórias profissionais. Assim, as escolhas profissionais humanas não podem ser determinadas apenas pelo querer, elas são frutos de determinantes sociais, culturais, econômicos, de vivências e oportunidades. Nesse aspecto, “[...] o magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas” (Arroyo, 2001, p. 14). Dessa forma, a docência é construída em cada momento vivido; é um processo complexo e inacabado. Vasconcelos (2000, p. 09) aponta que

⁴⁶ O termo afetividade foi introduzido por Eugene Bleuler, em 1925, para designar o conjunto de fenômenos psíquicos e físicos expressos sob diferentes formas (emoções, sentimentos, estados de ânimo, afeto, etc.). Designa a emocionalidade ou a capacidade humana para experimentar emoções e sentimentos, positivos ou negativos e a eles reagir (Dorsch; Häcker; Stapf, 2008).

Resgatar histórias de vida permite voos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação.

Nesse contexto, ouvir as histórias dos docentes na comunidade de aprendizagem, com os interlocutores da pesquisa, foi um momento carregado de sentidos e significados, perceber o encanto em traduzirem as memórias, em relatarem os momentos em que foram instigados, em que os *foregrounds* da infância foram elaborados e se traduziram na profissão presente, que já possui *backgrounds*, isto é, os sonhos de criança se concretizaram na profissão professor. Nesse cenário, é possível constatar que a profissão que exercem foi motivada pelos sonhos da infância, inspiradas também por docentes que marcaram de forma positiva e auxiliaram no protagonismo de ser professor. Além disso, é possível verificar que ser docente, hoje, cria e otimiza um compromisso com sua práxis, o de inspirar, de deixar memórias significativas, vínculos que despertam sonhos nas crianças, como aqueles materializados neles. Concebe Tardif (2002, p. 230) que ser professor é ser,

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Esse é um processo de recursividade, pois, atualmente, como docentes, são reelaborados novos *foregrounds*, que posteriormente se tornam *backgrounds*, sendo esses ciclos recursivos responsáveis pelas histórias de vida, imbuídos de saberes, identidade e profissionalidade. Os docentes revisitaram o passado, com memórias que edificam o presente e que produzem e representam o futuro.

A práxis docente: aprendizagens com o olhar das crianças

E é o olhar que me encanta e que me atrai na educação infantil, porque cada dia é uma nova descoberta (Voz Dó Maior).

Professor de educação infantil não existe chegar no final do dia limpo. A gente se joga no chão, a gente rola, a gente sobe, a gente desce, tem um agarrado nas pernas. Então, realmente não existe

profissão mais gratificante. E isso é viver a educação infantil, isso é saber (Voz Lá).

Motivos para ensinar e aprender movimentam e reelaboram *foregrounds*. Reconhecer o cotidiano da educação infantil como contexto de aprendizagem, construindo e reconstruindo o lugar, o espaço e o tempo e criando condições para vivências diárias que provoquem o encantamento, implica traduzir a prática docente, no reconhecimento da criança como sujeito, que age socialmente a partir da situação em que se encontra. Nas vozes dos interlocutores, compreendeu-se que os/as alunos/as são fontes que impulsionam o aprender e o ensinar, em viver a infância enquanto professores, bem como a valorização familiar e a percepção que está fazendo a diferença na vida das crianças, aspectos esses que são dispositivos para a elaboração e reelaboração de *foregrounds*, nos sonhos, nas angústias, nos desafios, nas expectativas e nos planejamentos constantes. Para o/a interlocutor/a,

[...] o que me motiva a ensinar e a aprender na educação infantil são os olhares atentos, curiosos e alegres a cada atividade realizada ou a cada história contada. É saber que estou fazendo a diferença na vida das crianças. É receber um abraço inesperado, ouvir um 'te amo' durante uma atividade. Escutar: 'estava com saudades' e, principalmente, ter um vínculo afetivo com as crianças. É o reconhecimento dos pais e amigos. É escutar de uma mãe 'você sempre será lembrada com muito carinho, obrigada por sempre estar disposta a me ouvir' (Voz Ré Maior).

Para o/a interlocutor/a Mi Maior, o que enseja esperança e é propulsora de *foregrounds* é “[...] aprender com o olhar das crianças, é saber como o mundo é grande, quando ficamos no mesmo tamanho dos alunos. E sim, principalmente, o amor pelo educar”. Para Pimenta (2002, p. 78), “conhecemos com as teorias, com a nossa experiência. Mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto”. Nessa perspectiva, estar com as crianças da Educação Infantil intenta disponibilizar para a escuta, o diálogo, o brincar, o jogar, o cantar, o dançar, enfim, viver a infância. Na voz do/a interlocutor/a Fá Maior,

[...] quando eu trabalho com os meus alunos me remete ao meu passado, à minha infância, porque as crianças querem saber como é que se escreve e eu coloco no quadro, não é obrigado copiar, mas a gente pode olhar para as letras e tentar.

Nessa memória de *background*, potencializa-se *foreground*, os momentos passados, as vivências são reelaboradas e impulsionadas para um presente e para um futuro. Assim, dependendo do *background* e *foreground* do docente, este se posicionará de maneira diversa frente a aprendizagem, o planejamento⁴⁷ e suas motivações, isto é, no presente, nos *middlegrounds*, no aqui e no agora. Pode-se salientar que a comunidade de aprendizagem despertou essas memórias, vivências e percebe-se que os *foregrounds*, pelos diálogos da formação foram mobilizados nesse processo. Nas palavras do/a interlocutor/a Ré, “[...] eu tenho pensado muito sobre nossas conversas, reflexões, que esse diálogo, nesta comunidade, está me transformando”. Nesse cenário, Nóvoa (2022) traz que a experiência coletiva é mais do que o somatório das experiências individuais. Destarte, o olhar coletivo, no partilhar experiências, vivências, situações compartilhadas do cotidiano pedagógico, pode-se afirmar, pelas vozes da comunidade de aprendizagem que reelaboraram *foregrounds* nos docentes, quando refletem e dialogam com o outro, permitem-se mobilizar contextos e cotidianos.

Também a reelaboração de *foregrounds* resulta no trabalho pedagógico com crianças de Educação Infantil, no vivenciar a infância enquanto professor, desvendando olhares, gestos, feições, reações cotidianas, é ser o humano que conduz, cuida e educa.

É tão lindo ser professor da infância e tão desafiador e a gente leva muitas vezes as dores para casa. As dores deles. E eu sei quando a criança chega na porta da sala se ela está bem ou se ela não está bem. E esse entender a criança, olhar para ela, ajudar ela a sair, muitas vezes, daquela dor. A gente percebe, geralmente, quando em casa tem algum impasse, alguma coisa que não está legal. E quando a mãe pede se está tudo bem, eu digo na escola está tudo bem, está tudo bem! Então hoje foi um caso assim, eu percebi a mãe nervosa demais e depois ela pediu como foi a criança na escola e eu disse, tudo bem. Então está bom. Daí ela saiu tranquila. Então eu acho que se ela tivesse alguma coisa para falar dessa criança, para essa mãe, não ia ser o momento ali, naquela hora. Ainda mais se ela está já sofrendo alguma situação em casa (Voz Dó).

Arroyo complementa ao afirmar que “[...] sempre nossa docência será uma humana docência” (2001, p. 83). Percebe-se, nas falas dos docentes de Educação

⁴⁷ Libâneo (1994) afirma que o planejamento é importante, porque racionaliza, organiza, coordena a ação docente e, principalmente, permite ao professor articular a atividade escolar e a problemática do contexto social. O ponto fundamental se refere à maneira de como planejar e direcionar a execução das ações, já que o planejamento proporciona uma linha de raciocínio que direciona as ações pedagógicas, estabelecendo relação dialética entre conhecimentos específicos e a experiência prática.

Infantil, um carinho, uma preocupação, um olhar de amor e cuidado, uma sensibilidade que denota uma docência humana, que potencializa o educar com afeto. Esses são aspectos que permitem reelaborar *foregrounds*, pois agir no presente, pensando no futuro da criança, é alimentar sonhos, esperanças e expectativas. Na voz do/a interlocutor/a Si Maior,

Quem sou eu? Porque realmente o que é ser, na verdade, um ser humano? Um ser humano em toda a sua essência. Na verdade, a gente só reflete o que a gente é. As crianças refletem o que a gente é. A nossa personalidade, o nosso jeito. [...]. Elas são o reflexo da família, mas também são nosso reflexo. O que elas levam de nós, elas mostram em casa e demonstram como nós somos. Porque se a gente briga hoje com eles, eles vão brigar amanhã com, por exemplo, um urso. Se a gente trata com carinho com eles, eles vão tratar com carinho. Então isso é ser professor de Educação Infantil. É entender tudo isso e desenvolver na criança.

Desse modo, entender de desenvolvimento humano, compreender, perceber sentimentos e olhares é primordial ao docente de Educação Infantil. A relação entre professor e aluno se desenvolve em todo o processo escolar, envolvendo atenção entre os participantes. Nesse aspecto, o desenvolvimento da prática docente compreende a construção da relação entre professores e as crianças da Educação Infantil.

Mello (2007, p. 90) destaca que a “infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”. Assim, compreender a infância como dinâmica e histórica provoca situar a criança no mundo atual para entender o “que elas precisam para se apropriarem da cultura produzida socialmente e, ao mesmo tempo produzir cultura” (Assis; Mello, 2013, p. 24). Entende-se que, a partir dessa concepção de infância, é possível pensar nos processos de mediação para a produção de aprendizagens e para o desenvolvimento e protagonismo infantil.

O contexto da Educação Infantil possui as suas peculiaridades, inclusive na relação entre o docente e a criança que se desenvolve no ambiente escolar. Monção (2017) pondera que observar a educação infantil envolve compreender a criança em sua singularidade, considerando o contexto social e a forma de reconhecimento e acolhimento da infância pela sociedade. De acordo com esta autora, essa perspectiva trabalha com o afeto, o cuidado, os sentimentos e as emoções, situações intensas e presentes na Educação Infantil. Assim, é na práxis pedagógica,

nessa relação docente e criança, que, de acordo com as narrativas dos interlocutores da pesquisa, acontece a reelaboração de *foregrounds*, passando e criando fatores de afetividade, cuidado, educação, emoções e sentimentos, processo carregados de observações, olhares, escutas e conhecimentos. Para Konder (1992), a práxis é a atividade efetiva na qual os seres humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. Nesse aspecto, na voz do/a interlocutor/a Lá Maior,

Eu acho que o que motiva a gente não é o salário. Longe disso, a gente sabe da realidade. Mas o que me motiva é ver os primeiros anos da criança. Então se você trabalhar com ela os primeiros anos bem focado naquilo que você espera da criança nessa primeira etapa da vida, tudo se torna mais fácil. Então, tudo que você fizer nessa primeira etapa pode dar o resultado não agora, mas talvez lá na frente. Eu sou apaixonada pela educação infantil, trabalho com meus pequenos e a gente tem vivências incríveis em sala de aula e vira uma família.

Nesse aspecto, Freire (1996, p. 135) assenta que “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Na voz do/a interlocutor/a Si Maior, algo que faz e gosta é “[...] sentar no chão na sala de aula e dar colo, promovendo a afetividade. Isso eles adoram. O maior encanto que tem na Educação Infantil é fazer isso, promover a afetividade”. E ainda,

[...] o que eu vejo que teve a mudança na minha prática foi observar mais o aluno para entender o meu próximo planejamento. E eu vejo assim que antes - ah na semana que vem eles vão trabalhar tal coisa, mas será que eles estão curiosos sobre isso? Então nós viemos de uma forma de planejar e hoje temos que pensar mais nos campos de experiência, habilidades. Dá um ‘nó na nossa cabeça’ para desconstruir aquilo e construir outra teoria que, sim, tem que observar - o que é a curiosidade deles (Voz Ré).

O docente, nessa perspectiva, não pode ser mais aquele que realiza um planejamento sem escuta. Não é aquele que indica, propõe, organiza e é o detentor da ação pedagógica, pois as crianças estão sempre agindo, contribuindo, modificando os caminhos e rumos, expressando e espalhando novas ações, aguçando a curiosidade através das experiências, processos esses que devem ser observados pela escola. A partir da maneira de planejar o contexto traduzem-se as crenças educacionais por meio das escolhas, nas diferentes situações do cotidiano.

Observando a criança para planejar se desnaturaliza o óbvio, é se libertar de amarras burocratizantes, mas que ainda existem, e propor mais vida e sentido à práxis educativa. Nas palavras de Horn e Henn (2018, p. 46), que a docência parta de [...] um olhar atento às crianças, àquilo que elas dizem; trata-se de alguém que, mediante uma escuta sensível, consegue organizar um currículo centrado nas escolhas, preferências e interesses infantis, [...] de maneira a combinar com a criança protagonista. Na voz do/a interlocutor/a Mi Maior,

Eu mudei a maneira de trabalhar, eles me motivam a isso, porque eles me ensinam muito na verdade. Eu acho que eu aprendo muito com eles, eu mudei minha maneira de ver, a reconhecer o olhar, o sorriso, quando eles vêm com problema de casa, como preciso agir para ajudar eles.

As crianças possuem saberes que precisam ser instigados, considerados e problematizados nas escolas de Educação Infantil. Desse modo, pode-se assegurar que os currículos, o planejamento, os projetos, o aprender e o ensinar e a práxis devem estar conectados às culturas das infâncias. As crianças e os adultos, de forma coletiva, descobrindo, conhecendo, perguntando, pesquisando; enfim realizando descobertas, construindo conhecimentos com sentido e significado, reconhecendo e conhecendo a si, o outro e o mundo. Professores interlocutores destacam o seguinte:

Na Educação infantil a nossa missão é a aprendizagem significativa no desenvolvimento integral de coisas simples do dia-a-dia. Às vezes eu faço todo um planejamento maravilhoso, chego na escola e não é possível realizar o plano, porque eles estão mais agitados, percebo que o que trouxe não chamará a atenção e a gente muda, às vezes um simples passeio é a melhor experiência que eles tiveram. E tantas outras coisas que a gente vivencia em sala de aula e aprende com eles. Na realidade eu acho que nós aprendemos mais do que ensinamos (Voz Mi).

Quando estou planejando eu penso: o que isso vai ser importante? O que que a minha criança vai internalizar que ela precisa disso para ser uma criança no futuro, uma criança melhor? Que conhecimentos eu estou oportunizando na minha aula para que isso realmente tenha sentido e significado para ela (Voz Fá Maior).

A preocupação em planejar com sentido, propor atividades que despertem a curiosidade ou que, por meio da curiosidade da criança, sejam planejadas, são fortes marcas das narrativas dos docentes de Educação Infantil, caracterizando

motivos de aprender e de ensinar, fundamentando planejamentos e construindo aprendizagens com significados em si e nas crianças. Nesse aspecto,

[...] O espaço da Educação Infantil constitui-se em um espaço onde saberes são partilhados, criados, manifestados, reproduzidos e ressignificados durante as brincadeiras, as conversas, as negociações e as disputas. Neste processo as crianças trazem conhecimentos complexos sobre si, sobre os outros, sobre o mundo em que vivem; esses conhecimentos são fruto das experiências que lhes acontecem nos espaços e tempos que partilham com outras pessoas (Horn, 2012, p. 19).

A experiência requer um gesto de interrupção que, de acordo com Larrosa (2004), compreende o parar para pensar, escutar mais devagar, olhar, delongar nos detalhes, suspender julgamentos, cultivar a atenção, aprender a lentidão, cultivar o encontro e ter paciência. Inclui, ainda, que o sujeito da experiência seria como “um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidades na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2004, p. 160). Na voz do/a interlocutor/a Sol,

Na verdade, na Educação Infantil nada se perde. Se tu não faz uma atividade, tu está trabalhando outro lado e talvez com mais intensidade. Então, o brincar não é só o brincar, o brincar esconde sempre uma ideia e uma intenção. Então não é perder tempo. O simples fato de ir para o refeitório fazer o lanche já é uma aprendizagem. Eu sou jovem ainda na carreira, mas cada dia eu aprendo com cada criança, no seu jeito singular, no seu jeito de falar, nas músicas que eles sabem, que cada dia eu saio com uma palavra nova, com uma música nova. Esses dias eu estava tentando remar contra a maré. E não deu. Então eu simplesmente peguei e baixei as peças de lego. Agora vamos brincar? Uma criança viu um TNT e pediu o TNT. Ah, o saco de TNT. Eu dei. Daquilo começou a sair capa, começou a sair coroa, começou a sair roupa, começou a sair de tudo e foi uma fantasia incrível. E depois outro saiu com a ideia de construir uma barraca. E foi ali que nós fomos construindo. E hoje, toda vez que eu chego de manhã, - vai ter barraca hoje? Porque foi algo significativo. Numa simples brincadeira tem tantas situações a serem aprendidas. Eu tenho que me acomodar, tenho que escutar eles e entender eles, porque eles querem dizer algo.

Nessas palavras, pode-se perceber que o professor vive junto com o aluno a infância, ele dá lugar ao que chega e ao que recebe. Para Larrosa (2004, p. 161), “o sujeito da experiência é, sobretudo, o espaço onde tem lugar os acontecimentos”. A fantasia e a criação de mundos e personagens imaginários, como contextualizado pelo/a interlocutor/a Sol, possibilita às crianças contextos mais sensíveis e vivos,

propulsores de múltiplos modos de expressão, de imaginação, de criação e de vida. Pereira complementa que

Vir a ser professor é projetar-se num estado quase estável de si, no interior de uma determinada prática profissional de modo que ele venha a ser um agente propositor de experiências que catalisem incursões em direção a si mesmo. Que a prática pedagógica e a rotina escolar, sejam, a um só tempo, um impulso e uma rede (1996, p. 03).

Nesse cenário, a escola de Educação Infantil constitui-se em um espaço onde saberes são partilhados, criados, manifestados, reproduzidos e ressignificados durante as brincadeiras, os diálogos, as negociações e os conflitos; enfim, dos acontecimentos da vida que ali permeiam. Mas as crianças trazem experiências vividas em outros ambientes que, no contexto escolar, aparecem, apropriando e compartilhando novos saberes num movimento contínuo. Então, doravante, a partir do que elas vivenciam, interessam-se, experimentam, sensibilizam-se, há a descoberta nas suas mais variadas maneiras de ser e estar no mundo.

Esses momentos precisam ser fundamentados pelos docentes como saberes que precisam exercer um espaço significativo nas interações, “entrando no palco”, na práxis pedagógica. Prado e Anselmo (2020) acentuam que o professor de crianças pequenas tem a necessidade de reviver, retomar e reconstruir dimensões brincalhonas, bem como outras condições do ser-criança, partindo da superação da condição adultocêntrica⁴⁸ que se faz bastante presente no cotidiano, para assim, “retomar infâncias adormecidas em nós” (p. 09). Nas narrativas dos docentes,

O brincar deveria ser a chave mestra do planejamento. Ser aquilo que impulsiona meu planejamento, porque é na Educação Infantil que é o essencial. Não é só deixar brincar, mas através da brincadeira que a gente desenvolve muitas situações neles. Eles demonstram o que eles vivenciam, as experiências, que somos capazes de descobrir como que ele está lá na casa deles, que eles vão externalizando os sentimentos, enfim, as emoções deles se revelam, e podemos descobrir através do brincar (Voz Fá Maior)

Os saberes da experiência promovem então a minha construção pessoal e profissional e eu aprendo muito no cotidiano com as crianças. E também é que a cada ano nós temos pessoas diferentes na nossa sala de aula, famílias diferentes, contextos diferentes, histórias de vida totalmente diferentes. (Voz Lá)

⁴⁸ Conjunto de práticas olhares que invisibilizam crianças e adolescentes, negando-lhes a condição de sujeitos construtores de suas histórias. O adultocentrismo se caracteriza pela construção de um paradigma que toma o adulto como única referência.

No planejamento, o docente não se restringe apenas às atividades, mas considera o conjunto de oportunidades que serão ofertadas para as crianças ao longo do processo, buscando, prevendo e analisando as maneiras de que, como adulto docente, escolhe e se coloca em relação com elas. Com isso, vive a infância, buscando, através do brincar, descobrir e potencializar aprendizagens com sentido. No relato da voz Dó, que percebeu que precisava modificar a prática para melhor compreender e oportunizar cotidianos alegres e com aprendizado quando, um dia, “parou a aula”, deixou o planejamento e foi brincar para entender as crianças, destacando que,

percebi muitas coisas que eu não via por que eu estava preocupada com o planejamento, com aquela coisa engessada e eu não percebia muitas situações. Então a partir daquele momento é que eu tenho por hoje o meu planejamento, a minha vivência, de observar, entender a criança, e então trazer as atividades, as brincadeiras.

Assim, planejar não significa controlar, mas preparar-se para vivenciar todos os momentos do contexto pedagógico, fundamentando o desejo de construir uma relação com as crianças. O planejamento não pode ser uma “camisa de força”. Como traz Vasconcellos (2000, p. 159), planejar precisa ser “um fator positivo, um permanente desafio representado pela necessidade de repensar a prática desenvolvida”. Para Barbosa,

O importante é que essa estratégia didática interrogue e promova a aprendizagem. Um fazer pedagógico coerente com a concepção de criança e infância adotada, de democracia, com a indissociação entre o cuidar e educar, com a ludicidade e a brincadeira e que, em sua realização pressuponha processos de interação e colaboração sistemáticas, com base na escuta, no diálogo e na negociação, e tenha em consideração a diversidade e o pertencimento. (2009, p. 105).

Nesse aspecto, é possível afirmar que o planejar surge de situações reais e, para tanto, requer conhecimento do universo que envolve a infância. Para planejar é preciso pensar, observar, escutar e conhecer. Na Educação Infantil, planejar é um contexto educativo permeado de atividades e situações desafiadoras, curiosas e significantes que promovam a exploração, a descoberta, a brincadeira e a construção do conhecimento de si, do outro e do mundo. Por isso, é importante e necessário que, de cada planejamento e prática, surjam novas histórias e caminhos de aprendizagens e investigação das crianças. Ainda, que sirvam de observação e

registro para o próximo planejar e, a partir desse registro e ação da criança, projetam-se perguntas potenciais que levam a uma nova proposta de planejamento, sendo que, ao perceber o interesse por determinadas brincadeiras, aprimoram propostas com esse brincar no contexto. Outrossim,

O planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Dessa maneira o planejamento tem como função no contexto escolar, dar direcionamento às ações do professor. Para tanto, o professor precisa ter plena consciência do que pode alcançar ao final do processo de trabalho. Não basta saber que ensina algo, precisa saber por que, a quem, o quê, para quê, de modo que a intenção do ato educativo se torne consciente. (Vasconcellos, 2000, p. 47).

Esses são saberes construídos nos docentes da infância com um planejamento alicerçado na observação, nos olhares e nas experiências, os quais traduzem novas concepções, novos *foregrounds* em seus processos pessoais e profissionais. Para o/a interlocutor/a Mi Maior, “observar a criança na sala de aula sim, mas eu observo muito mais ela em outros contextos talvez do que na própria sala. No pátio, no refeitório, no campo, no corredor...”. E complementa: “[...] isso que move é saber que cada dia é um dia novo, uma nova descoberta. E que você está deixando algo neles, uma memória neles e eles estão deixando em nós. É isso que me motiva e me inspira”. Portanto, essa reciprocidade do cotidiano, esse viver a infância, enquanto docentes, tão presente nas falas dos professores de Educação Infantil, é que os motiva a aprender e ensinar, conduzem e permitem a reelaboração de *foregrounds*. Barbosa sublinha que

[...] cotidiano é: espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas e rotineiras, como também ele é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação (Barbosa, 2006, p. 37).

Assim, concepções, sentidos e significados diferentes para a infância, bem como as reflexões, as teorias e as vivências compõem o olhar dos professores que trabalham na Educação Infantil. Esses diferentes olhares, seguramente, produzem e influenciam a maneira de realizar a práxis pedagógica. Um outro olhar possível é daquele docente que observa e age no ser fazer cotidiano, potencializando aquilo que a criança já sabe, pode e faz. Que utiliza de linguagens criativas e inovadoras,

numa aproximação para compreender e dialogar com as crianças, criando vínculos importantes para a construção humana. Retratam os interlocutores o seguinte:

Outro dia fomos caminhar no campo, daí fizemos uns cata-ventos de papel que a gente brincava. Quando eu era pequena a gente fazia com folha e brincava muito. Eles amaram. Com essa experiência, ficaram encantados e, no nosso passeio, encontramos um ninho de quero-quero com três ovos. Daí nós adotamos o quero-quero e todo dia a gente está fazendo a visita e anotando e eu tiro foto. Estamos fazendo uma experiência ali, contando os dias que vai nascer para ver quantos dias vai e estamos fazendo um relatório (Voz Ré Maior).

Quantas vezes a gente abandona o planejamento? Não quero, descarto. Eles que estão nos ensinando, não é nós que estamos ensinando eles. A gente pensa assim: ah, essa atividade não é legal para realizar neste dia. Então o que eu levo de aprendizagem disso é que a gente tem que ouvir, sentar junto com a criança, perceber a realidade, entender muito bem isso para elaborar o planejamento. Brincando descubro muito deles (Voz Lá Maior).

Nesse contexto, na escuta sensível dos docentes de Educação Infantil, pode-se observar o quanto eles buscam trazer a sua infância, bem como vivem a infância com as crianças. Os relatos são repletos de detalhes e carinho, com ênfase nos processos pedagógicos desenvolvidos, nas mudanças de planejamento e nos projetos realizados, no que a própria infância tem a contar. Para professores interlocutores,

[...] é através do brincar que ela vai se expressar. Então, no planejamento é fundamental que tudo inicie através da ludicidade na Educação Infantil. Talvez o que falte é levar eles mais em espaços, que a imaginação e o brincar partam deles. Que eles criem mais, que a gente não leve tudo pronto, mas acabamos fazendo também coisas, atividades que a gente acha importante e realmente são importantes (Voz FÁ).

Eu sempre levei jogos, brinquedos. Mas talvez a gente precise deixar eles criarem mais também. Dar galhos, dar pedras, dar esses materiais e deixar livres, experimentos livres. Que eles possam explorar também mais a natureza, que tem tanto para nos dar e a gente às vezes não utiliza (Voz Dó).

Dessa forma, pode-se enfatizar que o tempo da infância é o de apropriação das brincadeiras assimiladas em sua cultura. As crianças aprendem de maneira significativa no contexto da brincadeira. Quando brincam, aprendem, fantasiam, imaginam, (re)criam, (res)significam a vida. Assim, o docente precisa compreender a brincadeira como elemento estruturante da proposta pedagógica. É preciso atribuir

olhares atenciosos ao cotidiano das crianças, num esforço de captar suas inquietações, curiosidades, produções e ampliá-las. Pela brincadeira, a criança entra em contato com o mundo, se desenvolve, estimula sua criatividade, adquire novas habilidades, socializa, entra em contato com regras, além de se expressar e se comunicar. Larrosa (2004, p. 195) destaca que

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la.

A partir disso reflete-se o seguinte: quais imagens da infância que são despertadas pelo docente da Educação Infantil? Quais motivos inspiram a aprender e ensinar? O docente da infância revelado pela comunidade de aprendizagem sente, vive e aprende a infância. Preocupa-se com a criança em relação ao contexto familiar e à sociedade, está atento em construir autonomia, em trabalhar cotidianos de significado.

E continua-se a reflexão analisando quais os tempos das crianças e os tempos docentes: o que remete às palavras gregas *aión*, *chrónos* e *kairós*. Não se tem a intenção de explicações conceituais, ainda que tenha sentido sinalizar que o *chrónos* é o tempo cronológico, ordenado, delimitado pela sucessão do passado, presente e futuro, planejado e previsível. Já o tempo *kairós* significa “proporção, medida, em relação com o tempo, movimento crítico, temporada, oportunidade” (Kohan, 2003, p. 87). Por fim, o tempo *aión* é o tempo intenso, da vida humana, uma temporalidade descontínua não numerável. Nesse aspecto, *aión* é o tempo da infância, sendo definido por Kohan (2003, p. 148) como “o modo de ser criança, diferentemente do modo de ser adulto, vive o não vivível, pensa o não pensável, espera o inesperável”.

Pode-se assegurar que o docente da infância precisa voltar-se ao tempo *aión* para desenvolver seu trabalho. É certamente esse tempo que o faz refletir e viver a infância e se permitir também reelaborar sonhos, perspectivas e esperanças, isto é, seus *foregrounds*. Nas palavras do/a interlocutor Sol, “na Educação Infantil, o nosso planejamento é brincar. Envolver-se nesse mundo, no mundo da infância, de um tempo, como já refletimos no grupo, sem tempo”. Na voz do/a interlocutor/a Ré Maior:

Se você quer mudar o mundo, você começa pelas crianças. Elas têm muito o que ensinar e nós temos muito o que ensinar também. Então o que a gente ensina fica. E a gente quer mudar, a gente está numa sociedade que tudo parece que está perdido. Parece que está tudo avesso. Mas eu penso que ainda existe uma luz no fim do túnel. E é essa geração, são essas crianças que vão mudar. Claro, às vezes sempre acontece no percurso algumas situações. Mas é isso, se você quer mudar o mundo, você começa pelas crianças, porque são elas que vão nos salvar.

Nesse caminho, estar e viver com as crianças implica o desafio de pensar em “caminhos a serem inventados, em companhia da força das gentes que tornam a escola o que ela é: um espaço vivo e de vida, que luta, sem cessar, para manter-se, para ser respeitado” (Fischer, 2019, p. 165). Assim, pode-se dizer que o tempo das crianças é o sentido real de sua própria existência. Esse processo não cabe em planilhas, relatórios, fichas e nem em tabelas. E a docência infantil nesse universo? Como melodicamente traz Corazza (2021, 05), “[...] docência que cria um mundo próprio, como uma máquina de fazer sonhar acordado. Para o/a interlocutor/a Sol, quando se questiona sobre a docência, enfatiza “o que é ser professor? Que é ser professor. Eu não sei, é uma palavra muito forte. Nós somos quase que um aluno também. Então ser professor é um constante aprendizado. É você refletir sobre os seus atos”. Corazza (2021, p. 05) considera a

docência como potência vital, isto é, como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias. Docência como tarefa esperançosa de não ser engolida pelo caos e como agitação do lado menos feio da humanidade.

Na voz do/a interlocutor/a Ré Maior, é possível perceber o quanto a vida docente é uma contínua formação/construção, processo recursivo que induz a reelaborações de novos *foregrounds*.

É tão importante ser um ser humano profissional de outro ser humano. Que eu posso me movimentar, eu posso mudar, eu posso evoluir. Eu posso inovar. E todas essas situações são permeadas pelas minhas histórias, pelas minhas memórias, pelas minhas formações, por como eu me constituí, como eu me construí professor.

Portanto, a esperança, os sonhos, as alegrias, as construções com as crianças, as perspectivas, as angústias e as preocupações são dispositivos que mobilizam *foregrounds* dos docentes de Educação Infantil. Com Freire, aprende-se

que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (1996, p. 160). Ainda, com Rios (2001, p. 130), constata-se que “a alegria se constrói em coro”. Assim, viver, conviver, ensinar e aprender com crianças da Educação Infantil também mobilizam *foregrounds* dos docentes. Esse processo coletivo precisa ser alegre⁴⁹ para ser significativo. Para Lorieri e Rios (2004, p. 66), “a alegria é produzida por um trabalho que ‘dá gosto’”.

CONCLUINDO E CONSTRUINDO MAIS CADÊNCIAS

[...] Me encontrei nessa área e é essa área que eu vou até que der, porque a nossa área é vasta, é ampla, mas o universo infantil me chama atenção porque é um novo mundo que a gente descobre a cada dia. É um universo novo (Voz Si)

Das vozes dos docentes de Educação Infantil emergiram categorias que, à luz de teóricos e estudiosos, foram sendo fundamentadas, trazendo respostas, reflexões, indagações e expectativas nas memórias dos *backgrounds*, na vida dos *middlegrounds* e nas perspectivas dos *foregrounds*. Enfim, composições de seres humanos e profissionais em permanentes construções, interlocutores que emanam a vida na escola e traduzem o que a escola potencializa em suas vidas em um processo recursivo.

A categoria elucidou dizeres pujantes, sendo “memórias da infância, vivências da infância enquanto professor, aprendizagens com o olhar das crianças e práxis”. Termos imbuídos de significados, de vozes que a cada momento da comunidade de aprendizagem denotavam vivências, experiências, saberes e fazeres atuantes, com notas de vida e de significantes reelaborações de *foregrounds*.

Analisar o significado da docência manifestado pelos docentes e entender os motivos de ensinar e de aprender para o contexto da profissão, bem como os aspectos que apresentam para a reelaboração dos *foregrounds*, foi um movimento

⁴⁹ Lorieri e Rios (2005, p.57-58) enfatizam que “a alegria, que tem a ver com a afetividade – não considerada como algo romântico, mas como suporte das relações entre os humanos –, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho de professores, professoras, alunos, escola em sua totalidade. A ideia de alegria nos leva à movimentação – lembremo-nos do *allegro* das composições musicais, um andamento animado, vibrante. E nos aproxima da ideia de felicidade (...), o sinônimo de *bem comum*, um bem que se experimenta em companhia, que ganha seu sentido se está ‘disponível’ para todos na sociedade”.

importante representado na comunidade. Nesse aspecto, em *“Memórias e vivências docentes – a recursividade da infância à docência”* descreve-se que a docência também adveio de *foregrounds*, de sonhos enquanto crianças, fundamentados pelas experiências familiares, do brincar de dar aula, de riscar e rabiscar, bem como de vivências na escola, de docentes que deixaram marcas positivas de cuidado, de carinho e de afeto. Hoje esses *foregrounds* são *backgrounds* e novos *foregrounds* são elaborados e reelaborados, configurados nos *middlegrounds*, em uma práxis pedagógica preocupada com a infância.

Então... *o que impulsiona novos foregrounds na prática cotidiana?* Parte-se para a reflexão da composição: *A práxis docente: aprendizagens com o olhar das crianças*, na qual, com a propriedade de vivências, os docentes de Educação Infantil enfatizam que as crianças são os motivos, os dispositivos que impulsionam o aprender e o ensinar, com elas também vivem a infância enquanto professores. Ainda, a valorização familiar e a percepção de que estão fazendo a diferença na vida das crianças. Esse é um processo recursivo de sonhos, de preocupações, de alegrias, de angústias, de olhares, de escutas, de múltiplos planejamentos e de variados aprendizados.

Assim, nas narrativas, é possível observar que, para os educadores, as crianças pequenas solicitam relações afetivas nas interações e em práxis educativas intencionalmente voltadas para as experiências e vivências cotidianas e com processos de aprendizagem no espaço coletivo. Nesse aspecto, Mantovani e Perani (1999) destacam que, ao tratar da especificidade do trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil, o profissional deve aprender a observá-las; deve ter conhecimento de base para o trabalho pedagógico; desempenhar um papel flexível, prevendo a interação com várias pessoas e contextos e ter uma pluralidade de competências, situadas no âmbito da integralidade da criança.

Nesse caminho, estar com as crianças, aprender com as crianças, viver a infância com as crianças, preocupar-se com o cotidiano, com o educar, com o cuidar, que estejam bem e que se desenvolvam são momentos que demandam a escuta e olhar atento do docente, com estabelecimento de uma relação de confiança entre o adulto e as crianças, proposições manifestadas na comunidade de aprendizagem, as quais são impulsionadoras do aprender e do ensinar do docente de Educação Infantil.

É importante destacar que, no cotidiano da Educação Infantil, tem-se características que envolvem a permanência diária das crianças na escola (cerca de 10 horas), a idade em que elas iniciam (em geral, no quarto mês da vida), com cotidianos diversos, tendo a necessidade de docentes preparados, competentes, amorosos, com sonhos, projetos e esperanças. Vozes de docentes de Educação Infantil elucidaram essa preocupação, denotando angústias, medos, mas também colocando que é essa criança que potencializa reelaborar *foregrounds*, que mobiliza a busca, os projetos, as vivências com sentido e significado. Por isso que, como traz Mariano (2006, p. 18),

Ledo engano o nosso se pensarmos que nos 'preparamos' e pronto. A cada dia, construímos uma cena. Porém, o espetáculo nunca estará totalmente preparado, mesmo que a ele dediquemos a nossa melhor atuação. Por mais que estudemos o nosso papel e nos julguemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas.

Nessa perspectiva, o docente de Educação Infantil é aquele que diariamente realiza a escuta sensível das crianças, estimulando-as a participarem efetivamente da práxis educacional, com afetividade e desenvolvendo processos com o brincar. Diante disso, é o profissional docente que precisa garantir à criança a expressão de suas ideias, sentimentos e respeitá-la, auxiliando no desenvolvimento integral. Nas vozes dos docentes da infância, é possível perceber a preocupação com esse contexto de pensar, de refletir, de planejar com olhar e escuta das crianças, sendo elas mobilizadoras de *foregrounds*, aprendendo e ensinando. Nessa mobilização de sonhos e de futuro, eles vivenciam a infância e auxiliam na construção humana.

Docência na Educação Infantil e sua composição: *backgrounds* e *foregrounds* de um profissional em construção foi um caminho em que se descobriu histórias, vivências, experiências, vidas, esperanças, angústias; enfim, *backgrounds*, *middlegrounds* e *foregrounds*, mobilizadores constantes do ser e do fazer-se docente da infância, em uma composição sempre em construção. Por fim, nas palavras da voz Fá Maior: “[...] então ser professor é ser eterno aluno”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de; MELLO, Maria Aparecida. Pesquisas com Crianças: o contraste entre a teoria histórico cultural e a perspectiva da sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 17-36, jan./abr. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC/SEB/UFRGS: Brasília, 2009.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, nº 1, jan./jun. 2002.

CHOMSKY, Noam. **New horizons in the study of language and mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**. Campinas, São Paulo. V. 32, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0008>. Acesso em 25 abr. 2023.

DORSCH, Friedrich.; HÄCKER, Hartmut; STAPF, Kurt-Hermann. **Dicionário de psicologia Dorsch**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.7, n.13, p. 1-22, abr.2019. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.13.227>. Acesso em: 24 abr. 2023.

HORN, Cláudia Inês, FABRIS, Eli Terezinha Henn. A docência *design* na Educação Infantil. *In.*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL ÍGNA, Nara Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. E-book, p. 29-52.

HORN, Cláudia Inês. **Os saberes das crianças no contexto escolar da Educação Infantil**. *In.*: Diálogos na pedagogia: coletâneas / Angélica Vier Munhoz (Org.), [et

al.] — Lajeado: Ed. UNIVATES, 2012. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/15/pdf_15.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Editora Objetiva: São Paulo, 2007, p. 2406.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azeredo. **Filosofia na Escola**. O prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. **Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância**. *In*: Pro-posições, vol. 10, n. 1 [28]. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 75-98.

MARIANO, André L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... *In*: LIMA, Emília. F. (org.). **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 17-26.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>. Acesso em: 24 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PRADO, Patrícia D.; ANSELMO, Viviane Soares. A brincadeira é o que salva: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, p. 1-20, jun. 2020.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papyrus, 2014.

SKOVSMOSE, Ole; ALRØ, Helle; VALERO, Paola; SCANDIUZZI, Pedro Paulo. “Antes de dividir temos que somar”: ‘entre-vistando’ foregrounds de estudantes indígenas. **Bolema**, Rio Claro, v.34, 2009, p. 237-262. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3306>. Acesso em 20 de abr. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Processo de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

3.2 Vozes docentes: caminhos de sonhos e angústias

VOZES DOCENTES: CAMINHOS DE SONHOS E ANGÚSTIAS



(Elaborado pela pesquisadora, 2023).

RESUMO:

O artigo “*Vozes docentes: caminhos de sonhos e angústias*” resulta das categorias, *docência – angústias e sonhos*; *a criança e seu futuro* e *o lugar chamado escola*, as quais nasceram da comunidade de aprendizagem da pesquisa realizada com docentes de Educação Infantil, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Intenciona identificar os aspectos que se mostram nas dimensões externa e subjetiva dos docentes e quais os dispositivos, estratégias ou práticas emergentes na reelaboração dos *foregrounds*. Inicialmente apresenta algumas cadências que desestabilizam, colocando, por vezes, os docentes em uma posição de fronteira, com sonhos em gaiolas, mas também com expectativas e possibilidades. Ademais, discute-se acerca da criança e seu futuro, com abordagens e enfoques internos e externos, na preocupação com a infância, bem como as vozes de sonhos e angústias de um lugar chamado escola, destacando situações observadas pelos docentes interlocutores. Assim, pela escuta das vozes dos professores de Educação Infantil, presenciaram-se as dores e as expectativas e que, na partilha e no diálogo da comunidade de aprendizagem, pode-se observar que os sonhos se fortaleceram e, ainda, que a criança é a nota principal na reelaboração de *foregrounds*.

Palavras-chave: Docência, infância, escola, sonhos, angústias.

COMEÇANDO O COMPASSO

O escopo deste artigo é refletir as vozes docentes, suas angústias e sonhos, bem como a possibilidade de se apresentarem como dispositivos para mobilizarem *foregrounds* nas dimensões externas e subjetivas dos professores de Educação Infantil. Um estudo oriundo da comunidade de aprendizagem realizada com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen. Trata-se de

um desafio de assumir-se pesquisadora, com uma postura de constante aprendiz, de aprender através da escuta do outro e dar espaço para o diálogo em um movimento da produção de um conhecimento coletivo, ou mesmo, estar aberto e acessível para o novo e, ainda, para o inesperado. Jobim, Souza e Albuquerque (2012) ressaltam o encontro⁵⁰ do pesquisador com o seu outro durante a pesquisa de campo, no contexto deste estudo, a comunidade de aprendizagem e o compromisso assumido, e, posteriormente, com a escrita do texto, como momentos constitutivos do ato de pesquisar. Assim, “[...] como caracterizar a especificidade deste momento em que o pesquisador se retira do campo, onde se deu o diálogo vivo com o sujeito da pesquisa, para o momento do relato escrito deste acontecimento?” (p. 116). Este também é o processo vivo da pesquisa, o encontro do pesquisador com seu texto, com as vozes polifônicas dos/das interlocutores/as na construção do metatexto.

Para que o docente reflita criticamente sobre o seu ser e sobre seu fazer pedagógico, é necessário que possua motivos e envolvimento que desencadeiem razões de interesse próprio e coletivo, caminhos esses guiados pelo desejo. Esse processo ocorre quando os professores se apoderam da possibilidade de mudança da própria prática de maneira mais efetiva, quando constroem sentidos e significados para ela, propiciando um diálogo do indivíduo consigo próprio e com o contexto no qual atua. Por isso, o convite para participar foi livre e espontâneo, colocando-se pelo desejo de estar presente, com a preocupação de um ambiente de acolhida e pertencimento, sem imposição.

Então, apreciaram-se os materiais que compuseram o *corpus* da pesquisa, as narrativas dos interlocutores durante os encontros, os quais, através da Análise Textual Discursiva, foram estudados, ponderados e, em um primeiro momento, fragmentados. Posteriormente, categorizados e unitarizados, sendo basilares para a construção deste artigo. Assim, as categorias que emergiram foram as seguintes:

⁵⁰ De acordo com Buber (2011, p. 97), ‘o encontro é uma relação essencial, um franqueamento ser a ser, uma relação ôntica, na qual um ser experimenta, no mais recôndito do ser, uma presencialização do outro’. E então, doravante o reconhecimento mútuo, de si e do outro, onde se estabelece uma relação essencial que movimenta o outro, ‘quebrando sua solidão em um encontro rigoroso e transformador’ (Buber, 2011, 145). Encontro é estar em ‘recíproca presença’ (p. 151). O encontro é relação, é sempre dialógico e revela a inteireza do ser humano, no caso, desta pesquisa, um encontro com docentes de educação infantil.

Quadro 06 - Categorias emergentes

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<ul style="list-style-type: none"> - preparo/formação docente para atuar na Educação Infantil - relação família e escola - ter uma equipe, trabalho coletivo (rede de apoio) - que todos os docentes tenham conhecimento para ser professor de educação infantil - estabilidade na profissão - excesso de trabalho extra - falta de motivação - que todos os docentes tenham amor pela educação infantil - buscar aperfeiçoamento na área - coletivo docente mais fortalecido - tempo docente - cuidado com a pessoa/profissional docente - valorização da educação - valorização do profissional da Educação Infantil - valorização salarial - cuidado com a pessoa/profissional docente - docência mais feliz - escola sem medo - família entenda o trabalho do professor - família mais presente - família valorize o professor de educação infantil - infraestrutura melhor - mais amor pela docência na educação infantil - professor ser mais ouvido - rede amparada com profissionais - sonhos pessoais (casar, ter casa própria, estudar, ficar mais com a família, viajar, ler mais,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - angústias e sonhos no contexto social - angústias e sonhos no ambiente escolar - angústias e sonhos do cotidiano pedagógico - angústias e sonhos do contexto familiar - angústias e sonhos pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> - Docência - angústias e sonhos
<ul style="list-style-type: none"> - a criança na família (se estão seguros) - que alunos se machuquem - ansiedade das crianças - criança não pode se frustrar - crianças sem limites - crianças sobrecarregadas - educação, valores da criança - excesso de tecnologia - falta de autonomia - mundo competitivo - pais distantes das crianças - preocupação com a infância - relação família e escola - superproteção da família - valores familiares, sociais - dependência das crianças - que todos os docentes tenham conhecimento para ser professor de educação infantil - que todos os docentes tenham amor pela educação infantil 	<ul style="list-style-type: none"> - segurança das crianças na sociedade - segurança das crianças na família - relação crianças e pais - relação família e escola - preocupação com autonomia e empatia das crianças - preocupação com os profissionais que trabalham com a infância - valores sociais e familiares 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança e seu futuro

<ul style="list-style-type: none"> - docência mais feliz - escola sem medo - família mais presente - mais amor pela docência na educação infantil - rede amparada com profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> - tecnologia 	
<ul style="list-style-type: none"> - desvalorização salarial - falta de um coletivo na escola - falta de apoio da família - aula significativa - relação família e escola - ter uma equipe, trabalho coletivo (rede de apoio) - que todos os docentes tenham conhecimento para ser professor de educação infantil - estabilidade na profissão - excesso de trabalho extra - falta de motivação - aulas diferentes - coletivo docente mais fortalecido - tempo docente - cuidado com a pessoa/profissional docente - valorização da educação - valorização do profissional da Educação Infantil - valorização salarial - docência mais feliz - escola sem medo - infraestrutura melhor - mais amor pela docência na educação infantil - professor ser mais ouvido - rede amparada com profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> - coletivo escolar - rede amparada com profissionais - amor pela profissão - infraestrutura adequada - motivação docente - valorização dos profissionais da infância - valorização salarial 	<ul style="list-style-type: none"> - O lugar chamado escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir desse contexto, o estudo discorre, primeiramente, um compasso sobre *ser docente na Educação Infantil*, enfatizando algumas cadências que desestabilizam e que promovem uma posição de fronteira, com medos e angústias, mas também com perspectivas e sonhos. Ainda, discute-se sobre *a criança andante e seu futuro*, trazendo as angústias e sonhos dos docentes de Educação Infantil, com abordagem em enfoques internos e externos na preocupação dos mais diversos contextos da infância. Por fim, *vozes de sonhos e angústias de um lugar chamado escola*, com reflexões de contextos escolares, com tons de angústias e de preocupações que comprometem, muitas vezes, a pessoa e o profissional docente, situações de *foregrounds* arruinados, fragilizados e de sonhos em gaiolas. Ainda, docentes sonhadores, com perspectivas e com *foregrounds multiplicados*.

Nesse contexto, as angústias e os sonhos são partilhados na comunidade de aprendizagem, com vozes de docentes da Educação Infantil que se preocupam com a profissão, com a escola e, principalmente, percebe-se a reelaboração de

foregrounds pela práxis pedagógica, na qual as crianças protagonizam as perspectivas e sonhos dos professores.

Ser docente na Educação Infantil: algumas cadências que desestabilizam

O meu maior sonho é que as pessoas reconheçam o verdadeiro papel da educação infantil, porque os pais parecem que realmente, mesmo que ela não é mais assistencialista há muito tempo, que lá é só cuidar. Mas lá tem muito conhecimento, que na formação dos pequenos vai influenciar na integralidade do ser (Voz Dó Maior).

Quando se pergunta qual é a profissão de uma pessoa e a resposta é professor(a), surge o questionamento: que disciplina (atual componente curricular) leciona? E, na Educação Infantil, o que se pode responder? Quando o argumento é que se trabalha com crianças de zero a 5 anos, que não possui componentes curriculares, mas Campos de Experiências⁵¹ (BNCC), em muitas situações, há um descrédito, que é uma profissão do cuidar, não necessitando de formação, conhecimentos e planejamentos. Portanto, qualquer pessoa poderia desempenhar essa função. Imagens que atravessam a história da Educação Infantil, a qual nasce quando a figura materna/mãe começou a exercer uma profissão, além do cenário doméstico.

A concepção difundida naquele momento era a de que precisavam atender às crianças que necessitassem de um local para ficar, sem uma preocupação maior com um atendimento de qualidade. Esse entendimento tonificou a ideia de que a escola era a continuidade do lar e os professores responsáveis fariam um trabalho como,

⁵¹ Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco *campos de experiências*, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Os cinco campos de experiência são: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (Brasil, 2017).

[...] uma questão maternal e instrumental, com apelo pela separação entre concepção e execução, desvalorizando o trabalho crítico e intelectual e enaltecendo a prática pela prática, na maior parte das vezes espontaneísta ao extremo (Arce, 2002, p. 03).

Pode-se dizer que Educação Infantil, em nosso País, avançou significativamente no século XX, tornando-se direito social conquistado pelas mães trabalhadoras para as crianças de zero a 5 anos e 11 meses. Com o passar do tempo, houve uma preocupação maior, um olhar diferenciado para seu desenvolvimento humano, na dimensão biopsicossocial. A Escola de Educação Infantil tende a abandonar o assistencialismo para a conquista de direitos da criança e de seus familiares. E o docente de Educação Infantil? Esse ainda recebe as marcas de uma visão distorcida, de “tia”, de “tata”, de “cuidador”..., mas, sabe-se da importância profissional, da responsabilidade, do conhecimento, dos aspectos pedagógicos inerentes à prática, do cuidar e do educar que se conectam e se relacionam profundamente com o fazer pedagógico, com a intencionalidade sempre presente. Conforme Kramer (2005, p. 62), “não é possível educar sem cuidar”. Trata-se de um profissional que precisa conhecer as etapas humanas e os processos de aprendizagem decorrentes da idade e da condição de desenvolvimento em que a criança se encontra. Sendo assim, “educar exige cuidado; cuidar é educar” (Brasil, 2013, p.18). Para o/a interlocutor/a Mi Maior:

O meu maior sonho é que as pessoas reconheçam o verdadeiro papel da Educação Infantil. Porque os pais parecem que realmente, mesmo que ela não é mais assistencialista há muito tempo, que é só cuidar e ainda não têm conhecimento da importância da Educação Infantil, dessa formação dos pequenos e o que vai influenciar na integralidade do ser.

Os professores interlocutores destacam o sentimento de desvalorização profissional por parte da família e da sociedade, colocando que às demais etapas atribuem como docentes; mas, na Educação Infantil, em sua maioria, ainda as definem como “tias e tatas”. Na voz do/a interlocutor/a Dó:

Sonho com a ideia de que não nos vejam tanto como as tias, as tatas, quando falamos em Educação Infantil. Algo que mexe muito comigo é trazer a criança às três da tarde para escola. Isso, às vezes, acontece e nos desestabiliza. Ou também que minimizam nós dizendo: - ah, tu é professora de Educação Infantil, de creche, de berçário. Não, a gente é professora. O meu sonho é que sejamos tão valorizados como qualquer outro professor. Porque só sabem o valor do professor quando estão nos entregando os filhos, se preocupando que seu filho de dois anos vai estar com quem?

Quem é essa pessoa? Como ela desenvolve o trabalho? Muitas vezes é ali que eles nos enxergam. Antes disso é só uma professora de maternal de creche.

Assim, essa diferença e hierarquia é sentida por esses profissionais, que colocam suas angústias e provocam a reflexão de buscar, de sonhar e de se colocarem o que são realmente: verdadeiros professores! Alves e Barbosa (2011, p. 08) afirmam que “[...] quanto menor a criança/aluno, menor a diferenciação desses papéis e menor a profissionalização assegurada por formação, salário e condições de trabalho”. Esse contexto coloca o professor da Educação Infantil como aquele que tem vocação, que possui um dom, que gosta de cuidar de crianças, que cumpre uma missão importante no mundo. Freire (2007) pondera que ensinar envolve certa tarefa, certa militância e certa especificidade no seu cumprimento e, portanto, ser professor implica assumir uma profissão, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco.

Ainda, na comunidade de aprendizagem, refletiu-se as angústias de algumas famílias descrerem e depreciarem o trabalho do professor, permitindo-se serem invasivos e propondo modos deste atuar no contexto pedagógico. Como expressa a voz do/a interlocutor/a Ré, “[...] que os pais aceitassem mais também a opinião da professora que conhece, que está diariamente com a criança, não como se fôssemos interferir na família, mas ajudando ela com nosso olhar”. Aflição refletida também nas vozes dos/as seguintes interlocutores/as:

Eu queria uma escola que os pais entendessem a importância do lúdico, a importância do brincar, porque para a maioria não é aula montar peças, brincar com massinha, produzir com tinta, um jogo, cantar, dançar, para eles aula é a folhinha, é o escrito. Isso é histórico e pedem: mas ele não fez nada na aula hoje? (Voz Si).

Quando nós professores chamamos alguns pais para conversar sobre situações do comportamento das crianças alguns ficam questionando - Mas por que que tem que fazer isso? Por que que tem que ter essa medida? Mas será que não é o teu modo? Mas se vão no médico, e este fala, toma Paracetamol de oito em oito horas, o pai vai e dá de oito em oito horas. Mas quando o professor fala situações, mesmo com propriedade e conhecimento, os pais questionam. E isso querendo ou não afeta emocionalmente. A gente pergunta, mas será que o que ele falou tem verdade? Será que eu não fui atrás? Não, a gente dá o nosso melhor na sala. Só que tem pais que sempre querem questionar. O filho não pode ter o não, não pode ser discordado, tem que ser tudo como o que ele quer, tudo na hora que ele quer e o não ele vai ouvir na escola com certeza. Tem brincadeiras estipuladas, tem atividades que precisam ser realizadas, tem um planejamento (Voz Fá Maior).

Kuhlmann Jr. (2000), nessa perspectiva, pondera que a etapa da Educação Infantil é considerada de menor importância ainda por estar destinada às crianças pequenas, o que configura um quadro histórico de marginalização desses sujeitos e restrita compreensão da importância do ensino nessa fase do desenvolvimento.

É necessário fortalecer os sonhos, as perspectivas, os *foregrounds* desses profissionais, mostrando para as famílias e para a sociedade que a integração entre o cuidar e o educar fundamenta o contexto pedagógico em cada momento, situação e atividade que é desenvolvida, sendo que essas duas dimensões têm igual importância no desenvolvimento das atividades cotidianas do professor. Essa seria uma etapa importante a ser conquistada, objetivando ultrapassar as limitações desenhadas pelas práticas assistencialistas que marcaram a Educação Infantil.

Pode-se observar que os dilemas e a fragmentação entre o educar e o cuidar são perspectivas do mundo adulto, já a criança que vivencia estes contextos, que se apresenta sempre inteira em suas necessidades, possibilidades, ludicidade e brincadeiras, aprende na educação e cuidado e no cuidado e educação, os quais são totalmente indissociáveis.

Mas a desvalorização relacionada aos profissionais que atuam na Educação Infantil e mencionada pelos interlocutores é histórica, são cadências que ainda desestabilizam e geram angústias, medos e decepções. Essa é uma etapa de ensino caracterizada pela presença feminina e, por muito tempo, foi associada a trabalhos voluntários com poucas ou quase nenhuma exigência de formação. A partir da fala da/o interlocutor/a FÁ, que enfatiza “[...] que as famílias sejam mais presentes e que compreendam também este profissional que estudou, que vai auxiliar na construção da identidade, da personalidade e do conhecimento”, nota-se que os professores de Educação Infantil, muitas vezes, vivem essa desvalorização. Situações que ocorrem pelo fato de que o trabalho do professor de Educação Infantil é visto como algo mais próximo “aos afazeres domésticos do que propriamente a um trabalho pedagógico” (Nascimento, 2019, p. 123), ou ainda, como um trabalho que não precisa necessariamente ser realizado por um profissional docente.

Nas reflexões provindas da comunidade de aprendizagem, angústias que podem arruinar *foregrounds*⁵², que é um elemento importante para propiciar a busca

⁵² Skovsmose (2012) utiliza a expressão “sonhos em gaiolas” para mostrar a ideia de que um *foreground* arruinado pode ser uma forma rude de exclusão que pode aprisionar os sonhos e limitar a visão de futuro.

pelo aprender, para cultivar sonhos e projetos. Pautado em Skovsmose (1994), pode-se definir *foreground* como as possibilidades de aprendizagem e oportunidades de vida, de sonhos e perspectivas que a situação social promove no indivíduo.

Nas palavras do/a interlocutor/a Ré, observa-se acalantar e reelaborar *foregrounds* nas colegas, mostrando a importância e a segurança em seu processo pedagógico, destacando que,

[...] também me sinto desanimada, muitas vezes. Mas eu digo assim, nós vamos passar por isso muitas vezes e não podemos desanimar. Precisamos compreender para sermos compreendidas. E às vezes recebemos esse choque, mas bola para frente, sigamos o nosso importante trabalho. Da porta para dentro a sala é tua, você faz como você achar melhor. Porque aquele professor que não é esquecido é porque tornou significativa a aprendizagem.

E continua o/a interlocutor/a Ré,

E se você está cansada, esgotada, chega em casa e faz um bom chimarrão. Às vezes paga horas no consultório psicológico ou tomando remédios. Se realmente você tem o melhor remédio, que é você mesma e um silêncio, um momento de você se ouvir, de tomar um chimarrão, de ouvir uma música. Essas coisas que eu acho que é importante para o professor se renovar.

Observa-se que são angústias que se reelaboram e que, nas reflexões da comunidade de aprendizagem, foram fortalecidas, estabelecendo, em muitas situações, a valorização desse profissional enquanto aquele que auxilia na construção inicial da vida humana, contribuindo, especialmente, para o desenvolvimento integral do indivíduo. Esse fortalecimento, essa reelaboração de *foregrounds*, é ilustrada pelos sonhos:

[...] eu sonho com uma escola do futuro, com desemparedamento, e ainda julgo interessante trazer mais os pais para escola e abrir a mente. Mas é o meu sonho. Você trazendo eles para escola, eles vão ver a realidade e poderão seguir fazendo em casa com o filho, aprender brincando. Eu tenho esse sonho (Voz Lá).

Minha escola seria em tempo integral, com pátios amplos, com brinquedos variados, salas arejadas amplas, coloridas e iluminadas, brinquedoteca e sala de espumados. Aulas diferenciadas com música, artesanato e exploração. Com profissionais qualificados também para trabalhar com crianças com deficiências. Com horários diferenciados, aprendendo com o lúdico (Voz Lá Maior).

Eu sonho com uma escola sem medo. Porque a gente está na escola, a gente tem medo de sujar a criança porque depois os pais vão brigar. Não

podemos mandar eles sujos, tem que cuidar disso. Também hoje estão entrando pessoas que não querem o bem. Estão matando pessoas. Então eu sonho com uma escola sem medo. Uma escola da experiência, porque é com isso que a criança aprende, é com a experiência de viver aquilo, de mexer naquilo, de subir naquilo, de tocar naquilo (Voz Mi).

Medos, angústias, perspectivas e sonhos se misturam, mas se projetam em olhares e fazeres que demonstram saber onde estão e para onde desejam ir, docentes que, em diálogo coletivo na comunidade, puderam se fortalecer, elaborando e reelaborando *foregrounds*. Momentos em que expuseram e expressaram tantas histórias, tantas preocupações, que refletiram sobre suas próprias práticas pedagógicas e, por vezes, permitindo-se redimensioná-las por meio de novas vozes, tons e melodias.

Nesse caminho, as especificidades do se tornar professor caminham pelos saberes iniciais, pelos conhecimentos e espaços de aprendizagem da docência, bem como pela identificação com a profissão, as concepções, as reflexões, os *backgrounds* e sentimentos sobre a docência e o cotidiano do trabalho docente, sendo esses as bases para a elaboração e reelaboração de *foregrounds*.

A esse respeito, Tardif (2003) nos mostra que a questão de se tornar professor baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume apenas a um espaço de aplicação de saberes e conhecimentos, mas compreende que essa prática é também um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional, pois os professores são sujeitos do conhecimento em constante busca por formas de atuação. E essa prática está permeada de vivências, experiências, sonhos, medos, angústias e expectativas e, através desse entendimento, é possível reelaborar *foregrounds*, mas com o coletivo docente em diálogos e vivências, na qual nascerão novas cadências em variados ritmos. Como traz Nóvoa (2022, p. 68), “[...] ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir”.

A criança andante⁵³ e seu futuro: as angústias e sonhos dos docentes de Educação Infantil

Minha angústia é que eu consiga fazer ou deixar algo bom na vida deles, que faça seus olhinhos brilharem, mas hoje temo muito pelo futuro de nossas crianças, os pais não percebem como erram com sua superproteção, as crianças estão muito sensíveis a tudo, não reagem bem aos "nãos", não estão preparando os filhos para um mundo tão competitivo como o que estamos vivendo (Voz Mi Maior).

A Educação Infantil é uma etapa, um tempo e espaço importante para o desenvolvimento humano. É um local de convívio social além do núcleo familiar. É também onde a criança continua a aprender, relacionar-se e viver em sociedade, desenvolvendo habilidades basilares e fundamentais à formação humana. E a infância? De acordo com Mello (2007, p. 90), a “infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”. E a docência na Educação Infantil? É um trabalho de interação de relação entre docente e criança, envolvendo atitudes de acolhimento, de ter conhecimento sobre o desenvolvimento das etapas humanas, de mediar, de compartilhar, de motivar, de orientar; enfim, de cuidar e educar de maneira indissociável, com atividades diversas, articuladas pelas múltiplas linguagens da infância, num contexto envolto de emoções, de valores e de saberes em interação.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] Esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier* (Tardif e Lessard, 2014, p. 35).

⁵³ O termo *andante* indica, na notação musical, que um andamento ou peça deve ser executado de modo fluente, a passo calmo, mas não lento. (Martins, 2017a). O termo na tese se refere à criança, em seu caminho espontâneo, com seu tempo de aprendizagem e de vida, o qual é preocupação premente do docente.

Eis a importância de um docente, que na etapa da Educação Infantil precisa ter a compreensão do ser criança com suas infinitas linguagens, curiosidades, potências, o qual exige cuidados e que é capaz de produzir culturas. Assim, apoiar e incentivar as descobertas das crianças é essencial para que elas avancem em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Mas o docente recebe a criança, nas suas múltiplas infâncias, de famílias diversas, culturas diferentes, de meios sociais distintos, de uma sociedade tecnológica, de seres humanos apressados e estressados; enfim, de uma sociedade, por vezes, “doente”. Barbosa (2013, p. 2016) destaca que,

[...] encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de *tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade.

Ainda, Barbosa (2013) reflete que pensar esse tempo no contexto da Educação Infantil, no dia-a-dia do processo pedagógico, remete à “ideia de romper com o tempo linear e com a dinâmica de aceleração [...]”. Mas observa-se como um processo necessário de ser realizado e refletido em conjunto com as famílias. E o docente da primeira infância é aquele que estabelece vínculos com as crianças, de diferentes realidades, de universos geracionais e temporalidades diferentes. Que vive e vivencia experiências com atores socioculturais que apresentam especificidades físicas, psíquicas e intelectuais, os quais necessitam de prudência, equilíbrio emocional, conhecimento e delicadeza.

Nesse aspecto, os/as interlocutores/as da comunidade de aprendizagem demonstram extrema preocupação na criança, suas reflexões denotam inquietação que partem de uma esfera familiar, social e que têm consequências na escola e no trabalho pedagógico, nas angústias e medos do futuro desses seres humanos. Os *foregrounds* dos docentes, por um contexto externo (social/familiar), são mobilizados no subjetivo (interno) desse profissional, com proposições e atitudes que denotam buscarem uma mudança, mesmo que, por vezes, encontram-se em uma posição de fronteira⁵⁴, com dificuldades de agir com algumas famílias e crianças. Observa-se

⁵⁴ “Uma posição de fronteira é uma situação relativa na qual indivíduos encontram seu ambiente social e na qual há escolhas que promovem tanto a experiência da diversidade como a experiência de que algumas opções estão fora do alcance de alguns. [...]. Estar na posição de fronteira permite que as pessoas experimentem as diferenças social, cultural e política e o estigma que opera através das histórias que a cultura dominante constrói sobre sua vida” (Skovsmose, 2012, p. 237).

que, muitas vezes, essa fronteira mobiliza o docente a reelaborar seus *foregrounds*, os quais têm base de significado nas crianças. Nas vozes de interlocutores:

Queria que a sociedade visse a Educação Infantil com outros olhos. Estão dando tudo o que as crianças querem na hora que querem e não tem mais aquela de esperar a sua vez. [...] Então, isso é uma das minhas angústias, preocupações, anseios diante da Educação Infantil. Educação Infantil é o processo de construção de identidade. Então isso vai ter um reflexo mais para frente, no nosso futuro. Que jovens, que pessoas vamos ter no futuro, se são as crianças de hoje? (Voz FÁ Maior).

O meu medo assim é com a questão das estruturas das famílias. Tem famílias presentes, muito presentes que cuidam, desde higiene, todos os cuidados, amor, atenção e carinho. Outras, excesso de atenção, de coisas materiais, elas querem tudo no tempo delas e não tem pelo professor. E tenho medo que isso está aumentando, que está se acentuando. Eu acho que sempre teve falta de limites, mas era diferente, era lidar diferente. Isso me preocupa. Que ser humano a gente está formando? (Voz Dó).

Entende-se que a família é um modelo de organização que se constitui como fonte de proteção social de seus membros, em um espaço de relações, de afeto, de carinho, de amor, de respeito, de disciplina e de limites. Mas os docentes relatam a insatisfação e angústia por perceberem as crianças chegarem ao ambiente escolar com pouco respeito e empatia pelo outro, com limitada autonomia e ansiosas, atributos que compete à família trabalhar, zelar; e estes demonstram sensibilidade e assumem uma responsabilidade que, por vezes não lhe são próprias.

Algo que me angustia muito é essa terceirização. Essa terceirização dos pais pela escola. Parece que a escola tem que resolver tudo. E a tecnologia. A criança está chegando da escola e fica até a hora de jantar no celular, na televisão. O pai não senta mais, a mãe não senta mais com a criança, não ouve mais a criança. Não entende mais a criança, porque não está observando ela. Se nós professores precisamos escutar, ouvir observar essa criança para entender os pais também precisam, e muito (Voz Ré Maior).

Eu penso muito na questão dos bebês, né? Eu sei lá, eu não sei se foi um trauma que eu tive ali. Mas eu acho, eu sei que é necessário, criança precisaria de escola, mas não todo dia para um bebê, das sete às 18h (Voz Mi).

A criança e o docente são seres que fazem história, se constroem e se constituem em um espaço chamado escola, mas que estão envoltos de um contexto social e familiar. Sousa e Filho (2008) enfatiza que a família funciona como o primeiro e mais importante agente socializador. É o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de

aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida e que vai se refletir na vida escolar. Sendo assim, a percepção dos docentes de Educação Infantil é de que as famílias precisam assumir sua função para que a escola possa continuar com o processo de desenvolvimento com mais qualidade.

O que se observa pelas falas é também um conflito entre família e escola. E conforme Sayão (2011) de um lado a família acusa a escola de não educar seus filhos; de outro está a escola, que reclama a ausência da família. E a falta da família é destacada na dependência das crianças, no excesso de tecnologia, nos limites, nas frustrações e no respeito, com falas como: “[...] olha são tantas angústias, mas eu acho que principalmente a aprendizagem dos alunos e como eles estão sendo tratados na família. O bem-estar deles assim, se estão bem, seguros” (Voz Si Maior). E ainda,

O que me preocupa é a dependência deles, eu vejo assim que eu que eles estão cada vez mais dependentes do professor, que eles não têm autonomia assim de se virar e dependem muito, não conseguem realizar muitas situações sozinhos (Voz Fá Maior).

Ariès (1978), estudioso da infância, foi pioneiro em mostrar que a infância, ou o sentimento e a ideia que se apresenta em nós dela não é uma categoria natural. Assim, quando o docente se depara com uma série de concepções e sentimentos sobre uma criança, isto é, na verdade, o resultado de um processo historicamente construído. Trazendo para a atualidade, a criança, que é o reflexo das relações em que vive na sociedade, na família, no ambiente em que vive, revela essas marcas na escola. Para Zanetti e Gomes (2011, p. 500),

[...] Isso os impossibilita de frustrá-la porque convivem diariamente com exigências egóicas e culturais, que os impedem de lidar com as próprias frustrações e, portanto, buscam se recuperar dessas à custa do filho, projetando nele a possibilidade de reviver o próprio ego em alguém para quem nada falta e nada frustra.

Os docentes colocam essa fragilização da família, pais que não conseguem, de um modo equilibrado, proporcionar uma educação não rígida, mas que viabilize maior espaço para a participação da criança na família e promoção da autonomia e, concomitante, que reconheçam que a criança precisa ser orientada, em termos de limites, com respeito e amor. Entender que para seu crescimento, a criança precisa se frustrar e que necessita manter esse equilíbrio. Há uma necessidade de reforçar a

hierarquia no núcleo familiar, sem confundir o emprego da autoridade com autoritarismo, mas respeitando os lugares e funções diferenciadas de cada indivíduo. Retrato dessa reflexão é constatado nas vozes dos interlocutores:

E a gente tem que mostrar para eles que o mal existe, que a gente não está bem sempre. Que às vezes alguém vai nos magoar, que o adulto também sofre, eu digo que também chora. Têm muitas questões assim eu não sei. Temos que repensar se está mudando para o caminho certo (Voz Sol).

Aumentou o uso da tecnologia, celular, televisão, computador, videogame, os brinquedos, enfim é muita coisa, futebol é violão, é escolinha disso, é escolinha daquilo, então isso também deixou as crianças assim (Voz Sol Maior).

São vozes que traduzem a preocupação com os contextos que a criança vive externamente e que são refletidos na escola. Angústia do futuro, mas que precisa ser trabalhada no presente. A reflexão da relação entre crianças e adultos se faz no contexto das condições objetivas da realidade em que estão inseridos. Mudanças históricas, sociais, políticas, tecnológicas e culturais promovem maneiras de ser adulto e ser criança. Então, debater esse contexto hoje é pensar sobre as condições oferecidas para a construção dessas experiências, tanto na sociedade, como em casa e na escola. Nesse cenário, as práticas educativas só podem adquirir um diferencial, no contexto do cuidar e do educar, se bases forem construídas com autenticidade e segurança nas famílias. Então, de maneira a complementar e não substituir, a escola e seus especialistas continuam e auxiliam na construção integral dessa criança.

As preocupações seguem com narrativas de situações que envolvem as crianças, mas que são reflexões sociais e familiares, angústias expressas nas falas dos/as interlocutores:

[...] os pais estão criando uma geração de príncipes e princesas que eles têm que ser reverenciados. Como se fosse uma alteza, algo assim, intocável. Na verdade, eles criam uma barreira, uma armadura de proteção na frente das crianças. E eles estão errando também. Eles tiram muita autoridade na sala de aula também da gente. Porque na hora de escrever na agenda - o seu filho fez alguma coisa assim hoje, por exemplo, ele mordeu o coleguinha. O professor hoje se sente inseguro. Porque os pais olham aquilo assim como se fosse - 'lá vem ela novamente'. Será que é só meu filho que faz isso? Mas em casa ele não faz assim (Voz Dó).

Nesse sentido, questiona-se o seguinte: como fazer os pais refletirem sobre educar? Como foi a formação escolar deles? O que entendem por limites? O que

compreendem por carinho, atenção e amor? O que entendem do brincar e sua relevância na formação do ser? O que compreendem sobre importância de a escola ser a continuidade da educação familiar? São questionamentos que surgem a partir das vozes, das preocupações dos docentes, os quais mobilizam *foregrounds*, mas que os deixam em uma posição de fronteira, de como agir, pois são situações que vão além dos processos e constituições escolares. Eles recebem crianças com esses interesses e comportamentos, os quais são reflexos do que e de como vivem. Fronteiras que podem ser diminuídas na construção de vínculos pela interação da criança, no diálogo constante, no olhar e na escuta, percebendo-a como um ser competente “[...] em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (Faria, 1998, p. 213-214). Para tanto, é necessária a abertura docente, na observação das múltiplas linguagens das crianças e no lúdico, características da cultura infantil que permeiam todas as suas ações e demonstrações.

Como explicita a voz Dó, “[...] é de se pensar muito. O que agrada? O que dá prazer para essa criança hoje?”. Assim, olhar para a criança nesse contexto pode possibilitar uma nova experiência de infância, com a aproximação do cotidiano desse ser humano, compreendendo-a e proporcionando uma escola que auxilie na construção da autonomia, de conhecer e protagonizar culturas, que a ampare e assegure nas suas diferenças e, o mais importante, que ela seja feliz. É uma posição de fronteira a ser mobilizada pelos docentes, com *foregrounds* que ativem no auxílio a essas crianças, no tempo e espaço que permanecem nesse lugar chamado escola. Como destacam Horn e Fabris,

[...] a criança de 0 a 5 anos também é convocada a adquirir gradativamente mais liberdade e autonomia para fazer suas próprias escolhas e passa a investir nos seus interesses a fim de empreender sua própria aprendizagem. E é justamente no investimento de um sujeito infantil autônomo, livre, responsável pela sua própria educação, empreendedor e inovador, que encontramos frestas para pensar a criança da Educação Infantil do nosso tempo (2108, p. 05).

Nesse aspecto, os processos de subjetivação elaborados pelas crianças, nas vivências e interações com os adultos e outras crianças, as atividades criadas nas brincadeiras e os sentidos e significados dados por elas ao mundo, são processos de vida que fortalecem os cotidianos e promovem o desenvolvimento. Seria um

sonho que muitos pais e familiares pudessem refletir, interagir e reelaborar processos de cuidado, de educação, de limites e de respeito. A escola deseja manter as famílias mais próximas, auxiliar nas dificuldades; mas percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer e que talvez falas como a descrita a seguir não precisariam mais existir:

Acho que elas precisam saber dividir, saber se colocar no lugar do outro, ser um ser humano melhor, não só essas questões de cores e inglês e isso e aquilo, mas sim, ter empatia. Ter empatia, saber esperar sua vez, erguer a mão para falar, ... Que às vezes a gente diz: devia ser na escola? Acho que os pais iniciam e a gente complementa (Voz Ré Maior).

Docentes com bagagens cotidianas de situações preocupantes de vida que as crianças carregam e demonstram, porque o ser humano é constituído pelas experiências, pelos cotidianos, pelas vivências com adultos e crianças, com aquilo que lhe é oportunizado. Muitas vozes dos docentes mostrando os contextos, as dores, as angústias, as quais foram refletidas no grupo com argumentos da situação da educação como um todo no Brasil, bem como do conjunto social preocupante vivenciado, atingindo as famílias, as quais estão com dificuldades de educar, de colocar amor e limites, de muitas vezes oportunizar um lar com conforto, com alimentação e higiene. Momentos de reelaborações coletivas de *foregrounds*, de sentir as dificuldades e se fortalecer no diálogo, na comunhão de vivências e no partilhar de angústias.

Ainda, nesse contexto, observam-se as inquietações dos docentes de Educação Infantil em relação a realidades de algumas famílias e, novamente, eles ficam em uma posição de fronteira, pois são consequências sociais, políticas, econômicas que percorrem e enaltecem as diferenças em uma sociedade, as quais são visíveis nas crianças quando estão no ambiente escolar. Vozes que retratam a dor de um cenário real, como a explanada pelo/a interlocutor/a Lá: “[...] Tem muita realidade ruim. Algumas crianças que não comem em casa, não tomam banho em casa. É a escola que faz. Isso é bem triste”. Contextos sociais e familiares preocupantes, como a voz do/a interlocutor/a Lá, a qual deixou os docentes do encontro tristes e reflexivos, “[...] esse ano eu vivi uma realidade bem forte. Os pais brigam, a criança sai de noite, de quatro para cinco anos. Saía de noite, se perdia, a polícia levava para casa é uma realidade assim bem difícil”. E ainda na voz do/a interlocutor Ré Maior:

Mas se você fizer um levantamento dessas famílias, de vinte alunos, se dez tiverem pai e mãe que moram juntos, que tem uma casa. Hoje em dia, o que que você vê nas crianças? Guarda compartilhada, o pai leva, não sabe se é a mãe, a avó que busca, a mochila está na casa de uma tia, vai para casa de uma vó. Um fala que sim, que pode, outro que não pode. Ninguém vem buscar, ah hoje era meu pai, ah, o meu pai não vem, ah, hoje era a minha mãe... Essas crianças não têm referência, eles são bons demais pelo que eles vivem, pela realidade deles.

Realidades de uma sociedade desigual, de famílias com pouca ou sem referências para a criança, sendo que essas em suas singularidades trazem para dentro do espaço/tempo escolar suas vivências, suas formas de ver, pensar, sentir e agir no mundo. Na voz do/a interlocutora Dó:

E assim abrir a mente deles no sentido que eu falo pela nossa realidade. Tipo eu me vejo no lugar deles. Eles moram naquelas casas minúsculas, uma do lado da outra, eles não têm um pátio para correr, para brincar, daí eles chegam na escola, é o lugar que eles querem se libertar. E aí o que a escola faz? Prende eles em gaiolas. Eu digo, meu Deus, essas crianças vão ser criança quando? Não pode correr, não pode sujar, não pode derramar água, não pode isso, não pode pegar o livro. Nada. Então essas crianças saem da gaiola de casa e chegam na gaiola da escola.

Compreensões dos docentes de que a escola precisa mudar, ser um espaço com mais alegria, menos tensões e medos, ser um tempo de vida, de construção, de ludicidade, de descobertas e de curiosidades. Não ser apenas uma arquitetura bem planejada e organizada, mas também, e, principalmente, de valores e de sensibilidade. Valores que afirmem e garantam sua função social e sensibilidade para compreender e agir com a criança, que é quem mobiliza a escola. É ela que necessita de um olhar e de uma escuta que consiga compreender suas necessidades, suas possibilidades e suas limitações. Moreira e Candau (2003, p. 160) destacam que,

a escola, [...], mais que a transmissora da cultura, da 'verdadeira cultura', passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas. [...] Tal perspectiva exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização.

É nessa aliança estabelecida e fortalecida entre a escola e o estudante que se constroem as alianças socioculturais, nas quais estão entrelaçados os processos

de gestão e organização da vida e da realidade escolar, em que as fronteiras se transformam em oportunidades. Kramer (1994, p. 84) enfatiza que

A vida de um aluno não se reduz ao intervalo entre o dia da matrícula na escola e o dia em que se evade ou que recebe o diploma. Também a vida do professor não se limita a ser um espaço entre a data do concurso ou contratação e a sua aposentadoria. Um e outro – aluno e professor – são seres históricos porque imprimem marcas na escola e fora dela. São autores.

Assim, nesse contexto de angústias, os docentes de Educação Infantil percebem essas situações e procuram, na medida do possível, trabalhar no processo pedagógico para que haja uma mudança na vida dessa criança. Enfatizam principalmente a questão do carinho, da atenção, do brincar no presente, no cotidiano da escola, conforme o/a voz do/a interlocutora Ré Maior: “[...] eu fico entusiasmada com meus alunos quando eles conseguem evoluir”. E ainda: “vejo a importância da acolhida, da adaptação, do carinho. Quando eles não estão bem no momento que chegam e nós temos que trazer eles e então permanecem bem durante a tarde toda”.

O educador precisa conhecer seus alunos, suas necessidades. É necessária sim uma grande dose de afeto, de empatia e de segurança. Caso contrário as pessoas não falam, não se libertam... não conseguem transpor barreira nenhuma de timidez, que pode não estar presente em todos os alunos, mas em muitos deles (Kramer, 1994, p.90).

Para Gomes (2004, p. 117), a afetividade integra o perfil ou identidade de educadoras de crianças pequenas. Para a autora, esse sentimento “é expresso de maneira contínua nas manifestações de carinho, de acolhimento à criança e sua família no contexto institucional”. Percebe-se o carinho, a atenção e a preocupação para que o aluno esteja bem e que se desenvolva.

Também docentes com *foregrounds direcionados*⁵⁵ que sonham com uma escola diferente, uma escola que pense a educação integral do sujeito, com mais recursos, mais natureza; enfim, uma escola “desemparedada”, como destacado pelo/a interlocutor/a Fá: “[...] trabalhar com barro, água, com os animais, com a natureza, com o riozinho.... Meu sonho é uma escola desemparedada. E ainda complementa: “[...] eu sempre tive o sonho por exemplo de montar uma sala que

⁵⁵ “O significado de *foregrounds direcionados* tem a ver com as esperanças, prioridades e imaginação mas, também, a ver com superar medos e aversões” (Skovsmose, 2018).

tivesse recursos tecnológicos para eles terem contato. Mas que a gente pudesse sair mais da sala também, explorar a natureza”. Kishimoto (2011, p. 108) sublinha que a linguagem nas crianças da primeira infância desenvolve-se nas “situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”, caracterizando a forma com que a criança constrói conhecimento através de experiências ampliadas. Nesse contexto, pensa-se a Educação Integral⁵⁶, como um sonho possível, com mais oportunidades de aprender, construindo saberes com sentido e significado; com vivências de projetos coletivos e dialógicos, de cultura e vida, enfim de formação humana. E como destaca Moll *et al* (2020, p. 4) “pensar educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha [...]”. Situação ilustrada pelo/a interlocutor/a Si:

Na época de pêssego, de pitanga, saímos comer. Nós fizemos um piquenique literário também na natureza. E eles amaram jogar uma toalha no chão, sentar debaixo do pé de pêssego e a gente leu as histórias e comeu os frutos. Para eles foi, a melhor experiência que tiveram e é algo simples.

Kishimoto (2011) destaca com veemência o valor da brincadeira para a Educação Infantil, estabelecendo que ela pode trazer ganhos para o desenvolvimento da criança nos níveis social, cognitivo, afetivo e psicomotor. Para a autora, brincar propicia a interação entre as crianças e permite que elas se comportem diferentemente do habitual, revivendo experiências, reconstruindo situações, criando, imaginando e descobrindo. Santos (2017) discute a relação entre a criança, a escola e as tecnologias ponderando sobre a necessidade de introduzir novas práticas pedagógicas com vistas a inserir as tecnologias na realidade educacional, pois toda criança constrói conhecimentos sobre si e a realidade pelas experiências, contatos e práticas.

⁵⁶ Governo Federal coloca em pauta o projeto de Educação em Tempo Integral, momento em que precisamos retomar o debate da Educação Integral. O objetivo é ampliar a oferta de matrículas em tempo integral com qualidade e redução de desigualdades. (<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-lanca-programa-escola-em-tempo-integral>).

Assim, observam-se reflexões coletivas que impulsionam olhares para o futuro, sonhos que mobilizam a criança a pesquisar, a ter curiosidade, permeados por ambientes naturais, com mais possibilidades de descobertas. Realmente, talvez o que o ser humano tem de mais potente seja a infância, pois a maior possibilidade de uma criança está no tempo *aión*, ou seja, um tempo que é a própria infância. “*Aión* é o tempo do lúdico” (Baptista, 2010, p. 94).

Então se pensa que, se há uma nova possibilidade de Educação Infantil, é na própria infância que é necessário buscar, em movimentos de diálogos coletivos, de colocar as situações que afligem e os momentos de alegrias na profissão, com fortalecimento da docência, os quais permitem refletir *backgrounds*, viver e pensar *midlegrounds* e fortalecer *foregrounds*.

Pode-se observar que os docentes reelaboram *foregrounds* pela criança, na preocupação constante com seu futuro, mas que é alicerçado no trabalho cotidiano com ela, nas suas experiências, múltiplas linguagens e manifestações, fazendo, ainda, da educação, uma experiência de reciprocidade. Esses sonhos e expectativas vão ao encontro dos dizeres de Malaguzzi (2001, p. 54): “descobrir o gosto por indagar - sozinhas ou com os outros - as coisas que desconhecem”. Assim, a criança andante, em seu cotidiano, foi palco de muitas vozes dos docentes de Educação Infantil que, em comunhão e recursividade, compartilharam, no processo formativo da comunidade de aprendizagem, as angústias e sonhos e que, no coletivo, reelaboraram *foregrounds* no ouvir e no ser ouvido.

Vozes de sonhos e angústias de um lugar chamado escola

Sonho de ser mais ouvido, quem me ouve? Nós somos ouvidos na sociedade, nós somos ouvidos na escola? Nós somos ouvidos pelos nossos colegas? Falamos da família, né? Mas na minha escola, quem me ouve? Com quem eu trabalho, com quem eu divido ou multiplico ou compartilho? (Sol Maior).

A escola é um espaço permeado pela cultura de diversos indivíduos que vivem e convivem em ambientes socioculturais, os quais são estudantes, gestores, professores e funcionários. Um lugar de refletir *background*, de viver *midlegrounds* e de elaborar/reelaborar *foregrounds*. Freire (1975) expressa que a escola deve ser

um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Barbosa (2013, p. 06) destaca que

A escola como um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, aprender a viver – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano.

Um local em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar, para viver, para aprender, para aguçar a criatividade e a curiosidade; enfim, para ser feliz consigo e com o outro. como explica Freire (2007), “a escola é lugar de gente!”. Escola é

[...] lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo (Redin, 2010, p. 110).

Palavras que traduzem a importância da instituição escolar, um lugar de vida, de construção e edificação de conhecimentos, de conviver, de aprender com o outro e de viver o coletivo. Freitag (1984) expressa que a escola emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo, da mesma forma como surge para a evolução da sociedade e da própria humanidade. Então, enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagem, a escola envolve todas as experiências e vivências, abarcando os aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos, os quais estão presentes nas interações entre os diferentes segmentos que fazem parte da escola. Nóvoa (2007, p. 06) aponta que

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse ‘transbordamento’. Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos.

O autor nomeia "transbordamento" as muitas atribuições conferidas à escola, seja pela sociedade ou pelo Estado e que precisam ser analisadas para não dispersar a prioridade principal da escola e dos docentes, que é a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem não acontece sem aluno, sem considerar as suas subjetividades, os seus contextos sociais, suas sociabilidades, ou seja, o seu contexto de realidade (Nóvoa, 2007).

Nesse caminho, observa-se que uma das cargas da escola, já constatada anteriormente nas vozes e vivida pelos docentes de educação infantil, é receber crianças com situações familiares complexas, crianças com falta de limites, respeito e autonomia, crianças sem referências, crianças assoberbadas pela tecnologia; enfim, diversas e diferentes realidades.

O docente de Educação Infantil é um dos segmentos que faz parte da escola, ele que sente os contextos externos com mais intensidade, porque está em contato direto com as crianças e com seus familiares, necessitando, como refletido na comunidade de aprendizagem, de equipes pedagógicas, de apoio e de ser ouvido. Na voz dos interlocutores, os quais expressam seus desejos e sonhos (*foregrounds*) e neles imbuídas as preocupações e angústias presentes:

Eu sonho com a questão de vários profissionais dentro da escola, vejo que é necessário e sim é o básico que deveríamos ter. Começando pela psicóloga, principalmente, porque assim o que as nossas crianças trazem com elas é muito emocional (Voz Dó).

Um dos principais desejos grandiosos que a gente tem é este apoio que a gente precisa tanto na escola, compreender o professor. Não é todo mundo que entende as dificuldades que a gente tem e consegue ajudar. Tem dias que nos sentimos meio órfãos (Voz Mi).

O meu sonho é de iniciar o ano letivo com a equipe escolar completa, com atendentes, monitoras, pois geralmente demoram dois, três meses para ter equipe completa, dá uma defasagem, dá um cansaço físico e emocional também, é muito desgastante. Crianças que precisam de fonoaudiólogo, que precisam de um atendimento especializado. Que precisam de uma atenção especial, que precisam de um monitor especializado na sala de aula (Voz Ré Maior).

Docentes que se sentem, muitas vezes, sozinhos, realizando um trabalho com pouca coletividade, que vivenciam angústias, enxergam que a escola poderia ser mais fortalecida com profissionais qualificados para, assim, poderem visualizar mais processos significativos de aprendizagem. Com vozes preocupadas colocando questões importantes como: [...] até quando o professor vai ser o único a trabalhar

com as crianças? Quando que os profissionais da educação vão ser vistos com outros olhos a não ser aquele que tem que cuidar? Precisamos de uma rede de apoio, não é só o professor que vai proporcionar a educação” (Voz Dó).

Vozes que expressam angústias, com *foregrounds* arruinado, fragilizados⁵⁷, docentes que se sentem “órfãos” em meio a tantas situações complexas que ocorrem, que precisam ser ouvidos, que precisam de auxílio para realizarem um trabalho com mais qualidade, para sentirem um desenvolvimento mais pleno no aluno, e que sintam uma maior valorização profissional. Com reflexões como “[...] espero, de coração, uma maior valorização por parte de toda a sociedade escolar, principalmente das famílias e do poder público” (Voz Fá). Nóvoa (2009, p. 40) destaca que,

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Nesse aspecto, mesmo em meio a tantas angústias, professores precisam reencontrar estímulos no interior de seu trabalho, investirem no desenvolvimento profissional, individual e coletivo, criando condições que permitam manter a esperança e fortalecer seus *foregrounds*. No olhar de Nóvoa (1995, p. 29), “os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente” (Nóvoa, 1995, p. 29). Esse caminho pode ser encontrado através do coletivo escolar. Assim, nutrir e levar adiante o sonho de pensar, investigar, estudar, criar, realizar e partilhar ações voltadas a enfrentar a realidade, representa viver em luta permanentemente. Pimenta (2000) contribui afirmando que é nessa luta e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os docentes vão constituindo seus saberes.

Docentes que destacam, ainda, com tristeza e pouca esperança, a questão da desvalorização salarial: “como ter motivação com um salário baixo, com salas cheias, com direções que não ajudam” (Voz Fá Maior). E ainda destaca o seguinte:

⁵⁷ Um *foreground* arruinado é caracterizado quando o indivíduo parece não visualizar oportunidades atrativas e realistas para o seu futuro e mesmo que não se encontre arruinado, um *foreground* pode estar em uma posição de risco, pode estar fragilizado, se o indivíduo visualiza e/ou considera poucas possibilidades atraentes em seu contexto de vida (Biotto Filho, 2015).

“eu não tenho mais motivação para ser professora, muita desvalorização salarial, e é deixado muito para escola e parece que as famílias não pensam mais nos filhos”.

As referências dos professores de Educação Infantil à desvalorização remetem à antiga discussão sobre a falta de reconhecimento da docência como profissão. Sampaio e Marin (2004) destacam que a baixa remuneração é um aspecto que influencia fortemente a precarização do trabalho docente, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho. Pinto (2009, p. 55) complementa essa realidade:

Se de um lado é difícil especificar o tempo adequado para as atividades docentes que não impliquem a presença em sala de aula, por outro, é evidente que elas não se esgotam aí. Da mesma forma que a jornada de trabalho de um jornalista não leva em conta apenas o tempo para escrever a matéria (que, muitas vezes, levou dias de elaboração), ou a jornada de um engenheiro civil não considera apenas o tempo que ele leva para desenhar a planta de uma casa, parece evidente que preparar aula [...] participar de reuniões coletivas com outros profissionais da educação são compromissos que decorrem da própria natureza da atividade e não podem acontecer simultaneamente com a presença do professor em sala de aula.

Uma angústia que, como destacam, não depende só deles. Estão em uma posição de fronteira, mas talvez com mais coletivo e união da categoria poderiam surgir modificações importantes. Também do interno escolar, na questão da gestão e dos próprios colegas, os docentes, em suas narrativas, colocam preocupações e angústias, de *foregrounds arruinados*⁵⁸, que impedem novas perspectivas e que deixam, em muitas situações, seus *sonhos em gaiolas*.

Eu sempre fui de trabalhar autonomia e esse ano me cortaram as asas, me destruíram. (outra prof. *eu já não tenho asas faz tempo*). Eles trazem a garrafinha de água e quem enche são eles. Até que certo dia eu fui podado porque estava molhando o chão. E a escola estava limpa, não podia (Voz Dó).

Eu gostaria de compartilhar, assim, que eu acho interessante as vivências de vocês, eu também tenho vários todos os anos e surpresas, coisas diferentes, mas eu me sinto morna porque, às vezes, para não dar bagunça, eu evito de fazer certas coisas. Juntar caixinhas e coisas, todo mundo diz - está juntando lixo, para que esses lixos? Daí a gente acaba se acomodando e deixando de fazer coisas legais (Voz Si Maior).

⁵⁸ Biotto Filho (2015, p. 21) coloca que “um *foreground* arruinado pode ser uma forma brutal de obstáculo para a aprendizagem”.

Na falta de um olhar para a infância, dos gestores, bem como pelas críticas de colegas, alguns docentes acabam, por vezes, não realizando atividades diferenciadas e nem se motivando. O conhecimento profissional se materializa no decorrer da prática e se apoia na reflexão e na intervenção em situações concretas do processo pedagógico. Então, o docente vai passar por fases (as quais carregam em seus *backgrounds* e *middlegrounds*) e cada uma com suas características próprias, que exigem uma conscientização da necessidade de formação permanente para não caírem na rotina e perderem a profissionalidade da docência, mas que consigam potencializar em reelaborações de *foregrounds*.

Aqui se pode verificar alguns *foregrounds* sem perspectiva, talvez prefiram ficar em uma zona de conforto, com poucas possibilidades de avançar para uma zona de risco. Para Penteado (1999), um ensejo importante para os docentes se sentirem capazes de trabalhar na zona de risco é a constituição de momentos colaborativos, em particular, entre os professores, mas também com alunos, pais, professores e pesquisadores. Penteado e Skovsmose (2009) sublinham que uma zona de risco, apesar de parecer um momento negativo, é, na verdade, um espaço que precisa ser explorado pelo docente, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos, pois este gera oportunidades diferentes, mais produtivas. Skovsmose (2008, p. 19) coloca que

[...] qualquer cenário para investigação coloca desafios para o professor. A tarefa é tornar possível que os alunos e o professor sejam capazes de intervir em cooperação dentro da zona de risco, fazendo dessa uma atividade produtiva e não uma experiência ameaçadora.

Borba e Penteado (2001, p. 68), nessa perspectiva, enfatizam que “[...] é o pensar e agir coletivo que poderão impulsionar e manter o professor numa zona de risco de forma que ele possa usufruir o seu potencial de desenvolvimento”. Então, quando o docente faz parte de um grupo colaborativo, consegue estímulos, motivações e condições para refletir e encarar os imprevistos, impulsionando para vivenciar a zona de risco. Esse processo foi visualizado no diálogo da comunidade de aprendizagem com os docentes de Educação Infantil, os quais enfatizavam nos encontros que se fortaleciam nas narrativas, no ouvir e ser ouvido.

Hoffmann (2008, p. 31) destaca que “mudanças permanentes se desenvolvem passo a passo, solidariamente e não solitariamente, envolvendo

processos de compartilhamento de experiências, de reflexão conjunta mediados por um educador experiente que instigue ao avanço”. Ainda, a autora compreende que “efetivar mudanças significativas em educação exige um duplo compromisso de gestores e formadores: o de mobilizar os docentes à discussão de suas práticas e concepções bem como o de mediar a construção de novos saberes” (p. 32).

Mais uma vez percebe-se, pelas vozes dos docentes de Educação Infantil, a carência de um coletivo na escola, a falta de ajuda mútua. E eles mesmos sentem essa realidade quando afirmam o seguinte:

Eu sonho com a união da categoria docente. Têm professores que ajudam os demais, compartilham as ideias, os materiais, o que deu certo, o que não deu e aquela parte que critica, que vê que não vai dar certo, que - ah eu fiz uma atividade legal, mas não vou compartilhar. A gente sabe o que é união e a união faz a força (Voz Mi).

Também o sonho de ouvir menos reclamações dos professores. Não ficar parado e muitas vezes só reclamar, ficar naquela zona de conforto. Ser mais feliz na profissão que escolheu, afinal, trabalha com ser humano (Voz Lá Maior).

Às vezes a gente diz, não tem formação, não tem, a gente precisa de formação, curso de libras, curso para isso, curso para aquilo, mas e quando tem e ainda é de graça os professores não fazem? O que que está faltando? (Voz Ré Maior).

O que está faltando? O que se percebe é que essa resistência para pensar, planejar, dialogar no coletivo as angústias e as perspectivas, inviabilizando uma construção de saberes de forma mais sólida e participativa. A equipe gestora da escola precisa fortalecer o coletivo colaborativo de sua comunidade. Fullan e Hargreaves (2000) colocam a “cultura do individualismo” que envolve o trabalho docente em contraposição ao ambiente de cooperação que deveria presidir a realização do trabalho educativo. O trabalho isolado na escola é limitante, uma vez que ele não é objeto de exposição e análise, restringindo assim as possibilidades de qualificar. A liderança aqui exerce papel importante nesse processo, garantindo a participação, articulando as diferentes contribuições e elaborando sínteses, propondo análises e contextualizando sempre com o processo educativo.

O encontro com nossos pares, no ouvir e ser ouvido, é de suma importância, pois esse é o momento de parar, refletir, partilhar, compartilhar e reelaborar *foregrounds*, processo que ocorreu na comunidade de aprendizagem com os docentes de Educação Infantil. Imbernón (2011) baliza que a reflexão do professor

deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional e de aquisição de conhecimentos, sendo algo amplo, complexo, adaptativo e experiencial, pois cada docente tem seu modo de aprender, uma maneira cognitiva de construir saberes, recebidos e potencializados durante sua vida pessoal e profissional e que permitem uma nova prática de atuação. Movimento esse que pode acionar, elaborar e reelaborar seus *foregrounds*. Nesse aspecto, Tardif e Lessard (2014, p. 53) ressaltam que,

[...] se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas (o sofrimento diante de um golpe, as alegrias das conquistas, uma situação difícil, etc.) excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns.

O trabalho docente é uma experiência única, de cada docente, que a enfrenta em situações adversas e favoráveis, mas que, na coletividade e na partilha, podem tornar-se processos de aprendizagem com significados, pois com a reflexão compartilhada surgem novos olhares, posturas e práticas. O que modifica é a qualidade, a intencionalidade e os efeitos da prática pedagógica. “No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (Nóvoa, 2009, p. 17).

Além disso, docentes que sonham e que têm preocupações de “[...] que todos os professores da Educação Infantil tenham conhecimentos para estarem trabalhando neste nível de ensino”. (Voz Mi). E ainda questionam o seguinte: “será que o professor está preparado para estar em uma sala de aula na Educação Infantil, têm conhecimentos do que é ser criança na Educação Infantil e qual é o papel desse professor?” (Voz Sol).

Reflexões de docentes que se preocupam com a infância. Desse modo, pode-se inferir, a partir de Tardif e Faucher (2010), um indício de profissionalização, ou seja, a transformação de pessoas em profissionais que buscam habilitar-se para assumir a função de professores, desmistificando a ideia de que qualquer um pode ser professor de crianças pequenas, mas que precisam ter conhecimento da infância e saber como desenvolvê-las de maneira integral. Guimarães (2004) coloca que a

profissionalização dos professores da Educação Infantil deve atender à especificidade da criança, ou seja, deve considerar o fundamental da natureza da criança, que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil.

Na voz do/a interlocutor/a Dó, “[...] não sei se é um sonho, se é uma utopia, um grande sonho seria que todos os profissionais que estão na educação infantil realmente amassem o que eles fazem”. E ainda complementa que

Tem a hora-atividade, deveríamos planejar na escola. Mas infelizmente o professor sempre vai ter que fazer alguma coisa em casa, não trabalhamos só na escola. Quem escolheu isso, já sabia que seria assim, tem que planejar [...]. Então ou é por amor ou vamos deixando de fazer as coisas, infelizmente.

De acordo com as múltiplas vozes, ser professor/a de Educação Infantil suscita sentimentos diversos e diversificados, tais como: sensação de encantamento e amor para com a profissão; fortalecimento e preocupação sobre o gostar de trabalhar com crianças e responsabilidade com o trabalho pedagógico que assumem. Mas, por outro lado, admitem sentir-se, muitas vezes, sozinhos, sem amparo, desvalorizados e mal remunerados pelo trabalho que desenvolvem. Sente-se que, inerente ao trabalho com a Educação Infantil, possuem uma dimensão afetiva (amor, paixão, encanto) *que a priori* sustenta o trabalho que realizam e é balizador de reelaborações de *foregrounds*.

A educação de um ser humano passa necessariamente pelo olhar, pelo corpo, pela convivialidade, pela construção de relações num espaço presencial, pela capacidade de cuidarmos uns dos outros. É isto que os melhores professores sempre souberam fazer (Nóvoa, 2021, p. 07).

Ao promover uma comunidade de aprendizagem, um processo formativo para analisar as reelaborações de *foregrounds*, compreende-se o caráter momentâneo de suas perspectivas de futuro, pois, assim como sublinha Skovsmose (2014, p. 36), “*foregrounds* são inconsistentes e multifacetados” e podem ser alterados “no exercício contínuo da convivência humana, em cada interação, em cada ato comunicativo” (p. 36).

Nessa perspectiva, a escola estabelece um lugar privilegiado de produção do saber docente, construído e edificado no exercício da docência com as crianças e com os outros docentes. Infere-se que o espaço-tempo dos coletivos docentes pode

contribuir de maneira potente o processo de aprender e ensinar entre todos, sejam as crianças e/ou professores.

Na reflexão dos aspectos refletidos na comunidade de aprendizagem, na abordagem do professor, da profissão e da pessoa; na preocupação da docência com o futuro da criança e nas situações destacadas no lugar chamado escola, observa-se, nas vozes angústias, falta de perspectivas, preocupações que afetam a pessoa e o profissional docente, situações de *foregrounds arruinados, fragilizados* e de *sonhos em gaiolas*. Mas também docentes sonhadores, com perspectivas, que realizam um processo pedagógico criando experiências de significado, com *foregrounds multiplicados*. A comunidade de aprendizagem permitiu partilhar sonhos e reelaborar angústias, talvez na composição de uma nova canção que, certamente, edificará bases para novos significados docentes.

EM ANDAMENTO MODERATO... AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

DOcência
REInvenção
MInucioso
FAmília
SOLidão
LÁ (lugar)
SInificado
DOR

(Elaborado pela pesquisadora, 2023)

Ao refletir sobre *foregrounds*, movimentados pelas vozes dos docentes de Educação Infantil na comunidade de aprendizagem, foi possível observar situações de medos, de angústias e de obstáculos; mas também de sonhos, esperanças e expectativas. Olhando, ouvindo e falando aprende-se com as experiências do eu e do nós, nas múltiplas escolhas, nas mais variadas formas de ver, descrever e fazer os cotidianos, nas lentes e nos conhecimentos que se mobilizam para considerar a realidade, para enfrentar os medos, para sair das “gaiolas”, para se disponibilizar romper a zona de conforto e a buscar os sonhos.

Martins (2017b) enfatiza que moderato é o trecho musical executado de modo moderado, nem demasiado lento nem demasiado rápido. Para as considerações finais, observa-se este termo por que as ponderações advindas do processo formativo (comunidade de aprendizagem) são processos em andamento mediano, mas que precisam ocorrer neste lugar chamado escola. Como revela Nóvoa, “é uma

bela maneira de pensar os ambientes escolares: moderados, ‘cantantes’, lúdicos e vivos. Sem a construção de novos ambientes escolares, os esforços de transformação das práticas pedagógicas estão condenados ao fracasso” (2022, p. 43).

Nesse cenário, os docentes trouxeram alguns contextos internos e externos, de sociedade e de escola, que muitas vezes desestabilizam e os põem em situações de fronteira, como a desvalorização docente/salarial, contextos familiares e processos de gestão, que colocam muitos sonhos em gaiolas e inibem o voo. Por outro lado, vozes que destacam essas situações, mas que possuem esperança e sobressaem a importância de uma docência de qualidade, primando pela aprendizagem e a alegria da criança, as quais são mobilizadoras pujantes de *foregrounds*.

Os momentos relatados de *backgrounds*, de *middleground* e de *foregrounds* estavam repletos de sentidos, de vida, de dores, de encantamentos, de possibilidades e de rupturas. Como destaca Benjamin (1983, p. 60), “[...] o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez, em experiência dos que ouvem sua história”. E, sim, ampliaram-se as possibilidades de dar sentidos e significados às ações do cotidiano escolar, permitindo a construção de narrativas dos sujeitos, de seu tempo e lugar.

De modo notável, ao colocar o processo vivido e aquilo que se almeja viver e ver, com os conhecimentos e os saberes da profissão, produzem-se unidades de sentido potentes e singulares, porque cada docente é único em seu contexto de tempo e espaço, auxiliando na transformação do outro e favorecendo a reelaboração de *foregrounds*, bem como permitindo que eles façam parte da constituição do próprio processo formativo. Dialogar potencializa, pois abre-se para a escuta do outro, a experiência do outro e as próprias experiências, em um movimento de aprendizagem, de reelaborações, de transformações; enfim, de construções e de desconstruções.

Reflexões que possibilitaram compreender e reconhecer a docência com um tempo e espaço, como um lugar de construção coletiva de práticas pedagógicas, de diálogos que exaltaram *backgrounds* e *middlegrounds* e fomentaram *foregrorunds*. E, ainda, redes de formação docente, com compartilhar de ideias, de histórias, de memórias, de angústias, de expectativa, do ser e do fazer cotidiano, que afeta, atravessa e marca as pessoas. Momentos que abrem possibilidades e novos

sentidos de fortalecimento do que atinge e corta as asas, da desvalorização, da precarização do trabalho docente, ou seja, são vidas que se constroem e que se transformam. Como traz Furter (1970, p. 07), “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita actuar sobre esse futuro”.

Diante da comunidade de aprendizagem, das vivências proporcionadas pelo processo formativo desenvolvido é necessário considerar e trazer novas discussões sobre a formação para o desenvolvimento do profissional docente, a qual realmente contribua para seu efetivo processo pedagógico e para seu fortalecimento enquanto pessoa/professor e professor/pessoa. Um momento de ouvir e ser ouvido!

As narrativas dos interlocutores da pesquisa trouxeram o movimento de lembrar, com compartilhar de experiências, que são os momentos únicos e individuais vividos pelos docentes de Educação Infantil, os quais afetam e dão sentidos a outras vivências de colegas professores, os quais também comunicam com alteridade os seus contextos. Observa-se, nas vozes dos professores de Educação Infantil, angústias perante contextos familiares e sociais, mas que buscam exercer, em sua maioria, a organização, o planejamento de situações diversas na rotina pedagógica para que a criança possa ter autonomia e viva realmente a infância. Conforme Tardif e Lessard (2014), a profissão docente tem como “objeto” de seu trabalho o ser humano.

A docência na Educação Infantil é constituída de conhecimento e de relações, com tons de amorosidade, afetividade, ludicidade, criatividade, curiosidade e autonomia, sendo que são elementos que constituem e que estão nas vozes dos professores interlocutores como essenciais, como sonoridades potentes e que potencializam tanto a pessoa como o profissional da educação. E são as crianças, de acordo com as vozes, que promovem reelaborações do *foregrounds* nos docentes de Educação Infantil, mobilizadoras de buscas, de planejamentos, de projetos e de construções pedagógicas. No entendimento de Benjamin (1983, p. 229), as crianças “renovam a existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada”. Nesse cenário, compreende-se que o processo de interação com o contexto escolar, o partilhar dos processos pedagógicos e a convivências com os outros promovem a construção da identidade e da profissionalidade dos docentes, fortalecendo-os enquanto pessoas e profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia. Identidade Profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. *In.: Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0415.pdf>. Acesso em: 05 de jun. de 2023b.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-65.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BAPTISTA, Mauro Rocha. **O tempo e a criança**: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso. *Mal-Estar e Sociedade - Ano III - n. 4 - Barbacena - Junho 2010 - p. 85-100*. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/32/59>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**. v. 31 n. 61 (2013). Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Textos escolhidos**. Tradução de Modesto Carone *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BIOTTO FILHO, Denival. **Motivos para aprender e o conceito de *middleground***. *In.: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais...Brasília (DF) Online, 2022*. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/472678-motivos-para-aprender-e-o-conceito-de-middleground/> Acesso em: 21 jun. 2023.

BIOTTO FILHO, Denival. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?** Trabalho com projetos para reelaborar foregrounds. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro/SP: Universidade Estadual Paulista, 2015.

BORBA, Marcelo de Carvalho.; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em 05 de jun. 2023.

- BUBER, Martin. **Qué es el hombre?** Tradução de Eugenio Ímaz. México: FCE, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini se diventa.** *In.*: ROSEMBERG, Fúlvia.; CAMPOS, Maria Malta. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. São Paulo: Cortez, 1998, p. 211-234.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1984.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FURTER, Pierre. **Educação e reflexão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 3.^a ed, 1970.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”.** *In.*: Reunião anual da Anped, 27, 2004, Caxambu – MG, **Anais eletrônicos...** Caxambu – MG: ANPED, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t076.pdf>. Acesso em 06 jun. 2023.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HORN, Cláudia. Inês.; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 539–554, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i2.8647105. Acesso em: 28 jun. 2023.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOBIM e SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. **A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura Bakhtiniana.** São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.** *In.*: MACHADO, Maria Lúcia de A (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** Rio de Janeiro: Ática, 1994.

KRAMER, Sônia *et al* (Org.). **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papiros, 2005.

KUHLMANN JR, Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MARTINS, Mariana. **Conceito Andante**. Enciclopédia temática. 2017 Disponível em: <https://know.net/arteseletras/musica/andante/#:~:text=Conceito,as%20108%20batidas%20por%20minuto>. Acesso em 24 jun. 2023a.

MARTINS, Mariana. **Conceito Moderato**. Enciclopédia temática. 2017 Disponível em: <https://know.net/arteseletras/musica/andante/#:~:text=Conceito,as%20108%20batidas%20por%20minuto>. Acesso em 24 jun. 2023b.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MOLL, Jaqueline *et all*. A escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum**, vol.18 no.4 São Paulo out./dez 2020, Epub 20-Jan-2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50985/33957>. Acesso em 15 ago. 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, maio/jun/jul/ago-2003, p.156- 168.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileira**: análise dos planos e estatutos do magistério. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. *In*: Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, António. A liberdade está no diálogo. *In*: CAMPOS, Rita e MOREIRA, Sueli de Lima (orgs.). Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. **Cescontexto** | Debates Nº 28 janeiro de 2021. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxviii.pdf. Acesso em 28 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro, SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PENTEADO, Miriam Godoy. **Novos Atores, Novos Cenários: Discutindo a Inserção dos Computadores na Profissão Docente**. In: BICUDO (ed.). Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 297-313.

PENTEADO, Miriam Godoy.; SKOVSMOSE, Ole. **Riscos trazem possibilidades**. In: SKOVSMOSE, Ole. *Desafios da reflexão em educação matemática crítica*. Campinas: Papirus, 2008. p. 41-50.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez: São Paulo, 2000.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista retratos da escola**. Brasília, v.3, n.4, jan/jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101>. Acesso em: 03 jun. 2023.

REDIN, Euclides. Boniteza. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho e seus efeitos sobre as práticas cuticulares**. *Educ. Soc.*, Campinas, v.25, n.89, 9,1206-1225, set./Dez- 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, Jocenilde Zacarias. **Intermediações pedagógicas para a aprendizagem da lectoescrita no ava-moodle**. In: SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. *Crianças, pesquisa e educação*. Curitiba: CRV, 2017. p. 167-180.

SAYÃO, Rosely. **Filhos... melhor não tê-los?** In.: SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; LA TAYLLE, Yves de; GROPPA, Júlio Aquino. *Família e educação: quatro olhares*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SKOVSMOSE, Ole. **Towards a philosophy of critical mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* **Cenários para investigação**. In: SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus. 2008, p. 15-39.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2009.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: *foregrounds* e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 231-260, abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100011>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, Ole. Interpretações de significado em educação matemática. **Bolema**. Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 764-780, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a01>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUSA, Ana Paula de. FILHO, Mário José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n°. 44/7 – 10 de enero de 2008. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4472172>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes: Petrópolis, 2003.

TARDIF, Jacques; FAUCHER, Caroline. **Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores**. In.: ALVES, Maria; MACHADO, Eusébio (org.). O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

ZANETTI, Sandra Aparecida Serra; GOMES, Isabel Cristina. **A "fragilização das funções parentais" na família contemporânea**: determinantes e consequências. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 491-502, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2023.

3.3 *Foregrounds*: qual futuro? Reelaborações em vozes polifônicas

FOREGROUNDS: QUAL FUTURO? REELABORAÇÕES EM VOZES POLIFÔNICAS⁵⁹



(Elaborado pela pesquisadora, 2023).

RESUMO:

A reflexão “*Foregrounds: qual futuro? Reelaborações em vozes polifônicas*” procede das categorias que emergiram da comunidade de aprendizagem da pesquisa realizada com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), as quais se estabeleceram no seguinte: *PPP – Pessoa, Professor e Profissão e comunidade de aprendizagem – sonhos partilhados, angústias reelaboradas*. Objetiva analisar o significado da docência manifestado pelos docentes, o contexto pessoa e profissão/professor/a, bem como constatar aspectos suscitados pela comunidade de aprendizagem que se apresentaram como mobilizadores de reelaboração dos *foregrounds*, isto é, de futuro. Inicialmente, disserta as situações da vida pessoal e profissional que oportunizam sonhos, angústias e perspectivas. Após, analisa as vozes dos docentes de Educação Infantil com abordagem na formação e no diálogo coletivo realizado na comunidade de aprendizagem. Nessa perspectiva, é possível sustentar que um processo formativo coletivo docente é fecundo de possibilidades, fortalecendo e construindo sonhos, compartilhando medos e angústias nas dimensões externa e subjetiva e, conseqüentemente, elaborando o futuro/reelaborando o *foreground*.

Palavras-chave: Docência, reelaboração de *foregrounds*, comunidade de aprendizagem.

INTRODUZINDO COM NOVOS COMPASSOS

Este estudo originou-se da comunidade de aprendizagem realizada com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen, objetivando

⁵⁹ Polifonia significa “muitos sons”. (<https://perguntaomaestro.com.br/polifonia/>). No estudo, remete-se às vozes dos interlocutores, professores de Educação Infantil.

pensar e refletir o passado, o presente e possibilidades de futuro da vida e da profissão professor, ou seja, seus *background*⁶⁰, *middleground*⁶¹ e *foreground*. Constituíram-se de encontros formativos, com compartilhar de vidas, de trabalho profissional, de sonhos, de angústias, de perspectivas e de preocupações. Muitas vezes, diálogos do cotidiano repletos de dúvidas, de ansiedades e de medos, mas também de alegrias, de amor e de conquistas. Então, é possível reelaborar *foregrounds* a partir da participação em uma comunidade de aprendizagem, em uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na Educação Infantil? É o que será manifestado e discorrido neste escrito.

Propor uma comunidade de aprendizagem como um processo formativo, problematizando situações cotidianas, mobilizando *backgrounds* e reelaborando *foregrounds* foi uma experiência de pesquisa que mobilizou muitas situações, desvelando histórias, memórias, cotidianos de vida pessoal e profissional e desencadeando proposições. Como notabiliza Nóvoa (2022, p. 18), “a nossa existência é feita de coleções de experiências, de vivências e de imagens”.

Esse percurso de análise ocorreu por meio da ATD (Análise Textual Discursiva) e embasa-se pela ação de interpretação. Nesse processo, foca-se a produção de significados e sentidos para que ocorra a compreensão textual das falas dos interlocutores da pesquisa, os docentes da Educação Infantil. A análise consiste no deslocamento do empírico para o teórico, sendo que a ATD, em sua essência, é uma metodologia recursiva em um movimento de interpretação das falas e a articulação de argumentos de estudiosos e teóricos, constituindo o metatexto. Moraes e Galiuzzi, (2016, p. 188) colocam que

Realizar uma ATD é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido. Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. [...]. Ainda que o caminho finalmente resultante seja linear, por força da linguagem em que precisa ser expresso, em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos.

⁶⁰ *Background* refere-se a tudo o que o ser humano viveu (Skovsmose, 2014).

⁶¹ Para Biotto Filho (2022, p. 05), *middleground* “faz referência ao presente de uma pessoa. Tem a ver com o ambiente cultural e social em que ela está inserida no momento. *Middleground* inclui o que a pessoa está vivendo, o que ela está aprendendo, as dificuldades que ela está passando, os obstáculos que ela está superando, os projetos pessoais ou coletivos que ela está desenvolvendo. *Middleground* não é definido somente por fatos pessoais, culturais e sociais, mas inclui as interpretações e a percepção da pessoa sobre esses fatos”.

Assim, este artigo expressa argumentos e ideias, sendo que, na observação narrativas dos interlocutores e por intermédio da Análise Textual Discursiva, foram analisados, refletidos, lidos, relidos e, em um primeiro momento, fragmentados. Posteriormente, categorizados e unitarizados, tornando-se as bases para a construção deste metatexto. Nesse sentido, as categorias que emergiram foram as seguintes:

Quadro 07 - Categorias emergentes manifestadas

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<ul style="list-style-type: none"> - aula significativa - preocupação com a infância - Estabilidade na profissão - aulas diferentes - buscar aperfeiçoamento na área - tempo docente - cuidado com a pessoa/profissional docente - valorização do profissional da Educação Infantil - valorizar as experiências - viver a docência - cuidado com a pessoa/profissional docente - sonhos pessoais (casar, ter casa própria, estudar, ficar mais com a família, viajar, ler mais,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com o profissional da Educação Infantil - Cuidado pessoal e profissional - Vivência da docência - Profissionalidade, experiência e Identidade - Valorização profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - PPP – Pessoa, Professor e Profissão
<p><i>Comunidade de aprendizagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - coletivo fortalece - compartilhar ideias, experiências, conhecimentos - conhecer novas realidades - desabafar e entender a educação hoje - diálogo que ajudou a prática - ouvir e ser ouvido - reflexão sobre a prática - suporte para a formação - jovens sonhadores - novos saberes, vivências 	<ul style="list-style-type: none"> - Sonhos partilhados no diálogo coletivo na comunidade de aprendizagem - Ideias fortalecidas - Processo formativo com os docentes - Reelaboração de angústias pelo diálogo - Coletivo - Ouvir e ser ouvido 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade de aprendizagem –sonhos partilhados, angústias reelaboradas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir desse contexto, o estudo discorre primeiramente a reflexão “*no compasso do PPP – Pessoa, Professor e Profissão: é uma vida só!*”, num enfoque que o grupo suscitou, de *background* e *middleground*, abarcando situações importantes de vida pessoal e profissional, de formação e construção, em diálogos de angústias e de sonhos, os quais, no contexto da comunidade, auxiliaram na

reelaboração de *foregrounds*, em uma relação entre as dimensões externa e subjetiva.

Posteriormente, enfoca as *vozes dos docentes da comunidade de aprendizagem*, colocando aspectos da formação, do diálogo coletivo e seu fortalecimento para o cotidiano pedagógico e humano, na elaboração e reelaboração de *foregrounds*, de futuro. Nóvoa (2022, p. 78) traz uma indagação: “[...] como é que se enriquece o exercício profissional com uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nós vamos formando em colaboração com os nossos colegas?” Pode-se afirmar que a riqueza do coletivo é intensa, fortalece e constrói sonhos. Assim, ocorre a partilha de medos e angústias e, sim, é possível construir novas partituras, que podem ser entoadas nas mais diversas vozes e, conseqüentemente, têm potencial para reelaboração de *foregrounds*.

No compasso do PPP – Pessoa, Professor e Profissão: é uma vida só!

Eu quero estar junto da minha família, vendo meus filhos crescendo, se desenvolvendo com saúde e envolvida com a educação, fazendo a diferença na vida dos meus alunos (Voz Ré⁶²).

Uma das categorias que emergiu das narrativas dos docentes de Educação Infantil foi “PPP – Pessoa, Professor e Profissão”, as quais se interconectam nos diálogos empreendidos nos encontros da comunidade de aprendizagem. Nóvoa (1995) enaltece essa reflexão destacando que o desenvolvimento da profissão docente pode ser dividido em três grandes dimensões: a pessoal, interligada à vida do professor para além da profissão; a profissional, vinculada à profissionalidade e sua constituição, e a organizacional, referente à escola, ao *lócus* de trabalho do docente. O estudioso reforça que “[...] o ensino é uma profissão especial, sobretudo nas suas dimensões humanas, o que nos deve conduzir a valorizar as dimensões da personalidade e da profissionalidade [...]” (Nóvoa, 2022, p. 77). Nas palavras de Freire (1996, p. 49), “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Assim, pode-se afirmar a necessária e intrínseca relação entre a pessoa do professor e o professor da pessoa:

⁶² Para designar os docentes participantes da pesquisa, serão utilizadas as nomenclaturas: Voz Dó, Voz Ré, Voz Mi, Voz Fá, Voz Sol, Voz Lá, Voz Si, Voz Dó Maior, Voz Ré Maior, Voz Mi Maior, Voz Fá Maior, Voz Sol Maior, Voz Lá Maior.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. [...] Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 25).

Essa reflexão visibilizou-se nas vozes dos interlocutores, nos sonhos pessoais e profissionais que, por vezes, confundem-se, porque, em muitas situações, pensam nos sonhos pessoais, projetando os profissionais:

[...] o meu grande objetivo é cada vez mais me especializar na Educação Infantil. Quero iniciar o meu mestrado, então, estar com meu mestrado daqui cinco dez anos e iniciando o meu doutorado, porque nós somos constantes estudantes nesta área, nesta profissão, então o meu objetivo é realmente isso, é seguir adiante, estudando e buscando cada vez mais (Voz Mi Maior).

Penso em ter uma família. Ter a minha própria casa, ter a minha própria família, ser independente. Também daqui cinco, dez anos, já com um conhecimento ampliado diante da minha profissão, concursos, quem sabe com mestrado, doutorado (Voz Ré).

Nesse caminho, a formação docente produz-se em um diálogo das dimensões que comportam o profissional, com ênfase nos conhecimentos sistemáticos do campo educacional, os conhecimentos teóricos, as metodologias e o currículo. Ainda, o “ser professor” é instituído por uma dimensão pessoal, repleta da formação do sujeito na vida, na cultura, incluindo seus próprios conhecimentos, suas construções, das experiências pedagógicas cotidianas e das vivências com as crianças e demais profissionais, que podem ser a base de novas teorias e, inclusive, serem teorizadas. Portanto, um fazer que se materializa no contexto, sendo que a pessoa, o professor e a profissão se fundem. Para Arroyo (2005, p. 242),

Não dá para separar a imagem docente da imagem humana. Nem como separar os saberes aprendidos dos valores, dos comportamentos, das condutas e dos hábitos, da ética, da autoestima, do orgulho, ou da humilhação, do estímulo e do preconceito. Estamos na escola na totalidade de nossa condição humana.

Dessa forma, não há como deixar de lado os *backgrounds*, as marcas de vida que cada docente carrega, as quais foram vivenciadas nos diferentes contextos e tempos de sua vida e estarão presentes de uma forma ou de outra na organização

de sua prática pedagógica e, ainda, os *middleground*, sendo o que o docente está vivendo no presente. D'Ambrósio (1990) coloca o termo *background* para fazer referência ao contexto, ao cotidiano e àquilo que o indivíduo está predisposto. De modo conseqüente, propor um diálogo sobre o *background* de docentes é olhar como e a partir de quais experiências, vivências ele escolheu o que realiza e como concretiza, bem como o que defende e nos *middlegrounds*, que são os acontecimentos do presente, os quais podem gerar motivos para o docente aprender e que se movimentam nos *backgrounds*. Reflexões essas que podem fomentar e reelaborar *foregrounds*.

Dessa maneira, *background*, *middleground* e *foreground* são diferentes, mas se complementam. Biotto Filho (2022, p. 06) coloca que [...] “é importante ressaltar que as fronteiras entre *background*, *middleground*, e *foreground* não são bem definidas”. *Background* são situações que estiveram presentes na vida do sujeito e que se materializaram no passado; *middleground* são os acontecimentos presentes e *foreground* indica o futuro. Skovsmose (2014, p. 35) afirma que “o *background* da pessoa influencia seu *foreground*” e apresenta conexões importantes, ou seja, defende que o *background* deve ser considerado para a compreensão dos *foregrounds*, mas não se deve reconhecê-lo como fator predeterminante.

Assim, os *backgrounds*, os *middlegrounds* e os *foregrounds* da pessoa do professor se fundem nos *backgrounds*, nos *middlegrounds* e nos *foregrounds* do professor pessoa e são mobilizados na totalidade da condição humana.

Refletindo nessa direção, para Tardif (2003), é no exercício da docência que os professores adquirem e mobilizam saberes, os quais constituem sua profissionalização, tais como: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são aqueles construídos pelas instituições de formação profissional e são incorporados à prática. Ainda, para Tardif (2003), a partir do momento em que os professores constroem os saberes da experiência, todos os demais saberes poderão ser reproduzidos, reelaborados e produzidos por eles, em um estilo pessoal de ensino que se expressa por um saber ser e de um saber fazer pessoais e profissionais evidenciados e construídos no trabalho cotidiano. Nesse aspecto,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações

com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2003, p. 11).

Assim, a identidade docente é tecida no cotidiano escolar, delineada pelo modo de situar-se no mundo, pela história de vida, pelas representações, pelos saberes, pelas angústias, pelos anseios e, ainda, no sentido que atribui ao ser professor, bem como nas relações que se estabelecem com outros professores na escola, sindicato e em outros grupos sociais (Pimenta, 1996). Essa reflexão é evidenciada nas falas dos interlocutores, nas quais o contexto pessoal e profissional, ambiente escolar e familiar se conectam e se confundem, não sendo possível sair da escola e esquecer as situações, até por que se trabalha com humanos. Nas palavras da Voz Ré:

E a gente vai remando a cada dia e pensando: Deus me ajude nesse novo dia! O que eu vou fazer com essa dificuldade que aumenta a cada dia? Que a gente às vezes não consegue vir para casa sem o coração pesado, pois não conseguiu resolver, não conseguiu atender direito como precisava e a perspectiva que o dia seguinte mude, mas não consegue.

Tem muita coisa para gente pensar. Eu sempre avalio: será que eu fiz certo? Será que isso foi legal para meus alunos? Chego em casa e penso, como foi minha aula hoje? Ah, isso foi legal, isso não foi tão legal, eles realmente aprenderam, não aprenderam? (Voz Mi).

Essas falas são carregadas de processos e reinvenções, de reflexão crítica do processo pedagógico e de preocupações latentes na criança, na sua aprendizagem e desenvolvimento. Pode-se visualizar que a formação também acontece no cotidiano, nas vivências com o outro, no planejar com mais criatividade, pensando nos seres que irão receber e construir com as atividades e envolvimento. Por isso, o constituir-se docente é eterno para aqueles que se constroem e se elaboram a cada dia. Nóvoa (1995, p. 25) enaltece esse pensar quando destaca que

[...] a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal que implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, uma identidade profissional. Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se.

Nessa direção, Imbernón (2011) mostra que a formação do professor tem por base as práticas educativas, as intervenções e situações oriundas do processo pedagógico. Assim, o trabalho docente, na sua profissionalização compreende os

docentes como atores sociais que, agindo e interagindo em um espaço institucional, constroem, nessa atividade, sua vida e sua profissão. Os docentes exercem e aprendem a profissão no cotidiano exercício profissional, num movimento que envolve o trabalho docente, as formas de viver e praticar a docência individual e coletivamente no contexto educacional. Sendo assim, produzir a vida docente em sua esfera profissional é respeitar o docente como pessoa, que se relaciona com outros seres humanos, e dessa relação nascem as vivências e as experiências.

Experienciar a sala de aula é ousar-se num caminho de angústias, sonhos, esperanças, de *backgrounds*, de *middlegrounds* e de *foregrounds*. É refletir o cotidiano pedagógico na Educação Infantil, o qual precisa ser repleto de conhecimentos, afetos, acolhimentos, com as diferentes interações e parcerias que movem, tanto no contexto interno (subjetivo do docente) como externo (contexto social), os quais instigam e impulsionam na constante busca do fazer humano, social e político. Como aponta Larrosa (2011, p. 13), “[...] a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta”.

Esse cantar está imbuído das vozes dos *backgrounds*, dos *middleground*, e auxiliam na elaboração e reelaboração de *foregrounds*. Então, cada professor, na relação com o outro, com seus conhecimentos, saberes da experiência e com as condições de trabalho vai, no dia a dia, tecendo a sua profissionalidade. Nesse sentido, a experiência toma centralidade no processo de narrar a vida docente, na pessoa, no professor e na profissão, a qual vai traduzindo as maneiras como cada docente habita a profissão em diferentes espaços, tempos e subjetividades, desvelando e construindo saberes pedagógicos que constituem o processo educativo. Nesse aspecto,

[...] um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (Tardif, 2003, p. 111).

Os docentes colaboradores pensam em uma vida, em sonhos pessoais, mas não desconectam da profissão, reflexões de crescimento pessoal e profissional, de cuidado com a própria vida e a vida da criança, de buscar conhecimentos em formações para aprimorar o contexto pedagógico e para a realização pessoal.

Nessas considerações, há falas que ilustram, tais como: “[...] precisamos nos cuidar. A gente tem que se renovar a todo dia, todo momento, pensar no futuro, que precisa ser projetado no presente (Voz Fá Maior). Ainda, reflexões dos/as interlocutores/as:

Eu me vejo no futuro um ser humano em pleno desenvolvimento, ensinando e aprendendo, como se diz, saindo da caixa. Tenho plena consciência que sou um ser a ser descoberto, vejo muitas possibilidades de aprendizagem na vida pessoal e profissional, sou apaixonada pela docência e tenho certeza que é o que almejo para os anos seguintes. Penso que tenho tanto a aprender e tanto a ensinar que estes anos vão ao encontro desta aprendizagem (Voz Ré).

E seguem as falas: “[...] quero continuar na minha área com a Educação Infantil, quero me aperfeiçoar mais, sempre buscar novidades, continuar meus estudos, pretendo fazer um mestrado” (Voz Dó Maior). Ainda: “[...] não consigo me imaginar fora da sala de aula, pois vejo que tenho muito ainda para contribuir para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos (Voz Sol). Docentes sonhadores, com perspectivas, que elaboram futuros, possibilidades, firmam seus *foregrounds* no presente. Como destaca Nóvoa (2009, p. 38):

[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Ademais, docentes colocam a importância de pensar na vida pessoal e na realização pela profissão e na busca de aperfeiçoamento, o que se pode afirmar que são reelaborações de *foregrounds* direcionados⁶³, pois é na observação do trabalho cotidiano, de demonstração de sua importância como professores de Educação Infantil que se permitem construir novos olhares e saberes, pensando nas crianças, que são os motivos maiores de seu trabalho pedagógico. Então, esse olhar para o futuro é fundamentado nos *foregrounds* do sujeito, definidos por Skovsmose (2014) como “oportunidades e condições sociais, políticas e culturais disponíveis para o indivíduo” (p. 34). Ainda, o autor (2014) destaca que *foreground* também é formado pela interpretação e pela percepção dessa pessoa em relação às oportunidades que lhe são apresentadas. Dessa forma, esses são aspectos, dispositivos e práticas que

⁶³ Para Skovsmose (2018, p. 775), “[...] um *foreground* fica direcionado quando um elemento específico domina o processo de criação de significado. Este elemento poderia referir-se a objetivos específicos estabelecidos para o futuro”.

reelaboram *foregrounds* nos docentes de Educação Infantil. Para o/a interlocutor/a Mi,

Algo que eu tenho muito em mente e que é os meus principais objetivos daqui cinco ou dez anos, enfim, depende as questões, como que vai indo, mas é me aperfeiçoar cada vez mais nessa área de ensino fantástica. Nunca imaginei estar na Educação Infantil. Estou hoje, estou amando, cada dia uma nova descoberta, uma nova aprendizagem. Então, o meu grande objetivo é cada vez mais se especializar na Educação Infantil, quero iniciar o meu mestrado então, estar com meu mestrado daqui cinco dez anos e iniciando o meu doutorado, porque nós somos constantes estudantes nesta área nesta profissão. Então o meu objetivo é realmente isso, é seguir adiante, estudando e buscando cada vez mais. Nas questões pessoais meu objetivo é conhecer novas realidades, é viajar, é conhecer uma parte do mundo. Ah! Não sei quando, mas é um dos meus grandes objetivos. Eu estou trabalhando para isso, estou pensando nisso e quero ir realizando tudo isso aos poucos, um passo de cada vez, mas esse é o meu grande sonho, meu grande objetivo.

Pensar nas possibilidades, nas experiências de significados que se abrem para os sonhos pessoais e profissionais é multiplicar *foregrounds*⁶⁴, é ver horizontes, expectativas, é sentir que a vida pulsa e segue. Como nas vozes dos interlocutores:

Pelos meus planos, e acredito que que vai dar certo, eu tenho pretensão de continuar trabalhando como professora da Educação Infantil vinte horas e queria muito trabalhar as outras vinte horas como psicopedagoga. Talvez focar mais nessa parte também. Também tenho ideia de fazer outros cursos, outras pós-graduações e mais focando mais nessa área das dificuldades das crianças, entender melhor e poder estar cada dia mais agregando conhecimento, tendo conhecimento para trabalhar com essas particularidades das crianças. [...] Eu amo estar dentro de sala de aula e conhecer cada um deles e entender cada um deles. O jeitinho de cada um e saber lidar com o jeitinho de cada um e ajudar cada um deles individual, ali na hora de fazer as atividades e ver o progresso deles (Voz Mi Maior).

Eu já estou perto de me aposentar. Na verdade, vinte horas me aposento ano que vem e as outras vinte daqui cinco anos. Então pretendo me aposentar, mas eu não gostaria de largar a educação. Principalmente a pré-escola. O meu objetivo é que eu continue, não sei de que forma ainda, com outro concurso, com contrato, com alguma forma, pelo menos vinte horas (Voz Lá).

Penso em ter já uma família, já vou estar estabilizada, tanto profissionalmente como pessoalmente. Não me vejo fora da sala de aula, então quero estar na sala de aula tendo um equilíbrio ali tanto profissional como pessoal, estabelecida. Ter a minha própria casa, ter a minha própria família, ser independente. Daqui cinco, dez anos já com um conhecimento ampliado diante da minha profissão, concursos, quem sabe com mestrado, doutorado, que é um futuro, né? Um objetivo do futuro, mas também pensar

⁶⁴ Skovsmose (2018, p. 776), em relação a *foregrounds multiplicados*, destaca que “talvez ele abra novas janelas; talvez novos horizontes. [...]”. Não coloca que um *foreground* seja substituído por outro, mas que haja multiplicação, novos horizontes, o que certamente abre diferentes experiências de significado.

pelo lado pessoal, fazer aquilo que eu gosto e continuar com as minhas leituras (Voz Si).

São sonhos, *foregrounds* que evidenciam expectativas de significado, com relação de sentido ao contexto vivido na profissão. Um lugar cotidiano de trabalho docente, de angústias e preocupações, mas também de expectativas e projetos. Um local de interações humanas, com aprendizagens coletivas e individuais, no qual se constitui a identidade docente pelo ser e fazer contínuo na vivência com os pares e com as crianças. Nesse cotidiano, afinam-se atributos, como as reflexões da prática, o olhar na criança e seus anseios, o processo de busca pessoal e profissional, que se constitui em um presente e se mobiliza e sonha em um futuro. Pode-se fundamentar em Nóvoa quando diz que

Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (2009, p. 39).

Nesse aspecto, é possível afirmar que, no compasso do PPP – Pessoa, Professor e Profissão, situações importantes de vida, de formação e construção ocorrem. Conforme Tardif (2003), são projetados, alicerçados e constituídos saberes personalizados e carregados de marcas humanas. Com olhar mais preciso para a relação humana e os saberes experienciais, Tardif (2003) assinala que o profissional desenvolve, elabora, reelabora e leva consigo novos olhares que surgem da relação com outros indivíduos. Com essas vivências docentes, pode-se perceber que *foregrounds* são elaborados e reelaborados, com aspectos da profissão e de sonhos pessoais, e que muitos se fundem, se conectam e interconectam na pessoa do professor e no professor da pessoa.

Comunidade de aprendizagem – nas frequências de Solfeggio

Queremos que nossos sonhos se tornem realidade. Que o futuro seja real. Mas de braços cruzados não vamos a lugar nenhum! Precisamos trabalhar para isso! (Voz Dó).

Cada nota das múltiplas vozes tem seu próprio potencial, aqui identificadas pelos docentes de Educação Infantil. Sonhos foram partilhados e angústias

reelaboradas e, sim, permitindo frequências de *solfeggio*⁶⁵. Um momento de formação docente, com encontros em uma comunidade de aprendizagem. Para Nóvoa (1992), as práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. O trabalho coletivo na escola não é um processo simples. Constituir acordes e acordos com pessoas diversas, com diferentes histórias e perspectivas, é desafiador, mas pode ser o caminho para uma transformação importante. É na pluralidade de ideias e ideais que se pode movimentar sonhos, projetos, atitudes e práticas.

Galiazzi e outros (2013, p. 160) destacam que comunidades “caracterizam-se pela valorização da diversidade como modo aprender e reconstruir conhecimentos e práticas [...], todos são desafiados a manifestar seus pontos de vista e a contribuir com os colegas, ensinando e aprendendo juntos”. Esse movimento coletivo torna-se possível na relação com os outros, que ouvem, encorajam, provocam e acolhem. Nesse contexto, reflete-se o seguinte: será possível vivenciar um processo formativo e sair intacto de mudanças? Não se pretende abranger todos os possíveis impactos que a comunidade de aprendizagem provocou, visto que muitos deles não se pode mensurar e apenas serão concretos quando defrontados com situações da prática cotidiana.

Mas considera-se cabível apresentar alguns momentos, notáveis na avaliação dos próprios professores colaboradores. Longarezi (2008, p. 05) coloca que “os professores mudam sua forma de pensar e de agir, desenvolvendo seu psiquismo e transformando-o, tanto na sua dimensão pessoal quanto na sua dimensão profissional”.

É incontestável que as experiências que o docente estabelece no decorrer da vida são um fator imperativo na construção e constituição de sua identidade, assim como na edificação do seu saber para atuar no processo pedagógico. Para Skovsmose (2012), tais experiências, que ficaram cristalizadas no passado do profissional ou da pessoa, podem ser chamadas de *background*, sendo que o

⁶⁵ Sleep (2020) destaca que frequências de Solfeggio são tons de sons que ajudam e promovem a saúde do corpo e da mente em vários aspectos. <https://www.bettersleep.com/pt/blog/the-science-behind-solfeggio-frequencies/>. No estudo identifica-se Solfeggio os momentos da comunidade de aprendizagem, onde foi possível reelaborações de *foregrounds*.

desenvolvimento dos saberes docentes advindos das experiências também está em estreita relação com a identidade docente.

Outrossim, o *foreground* de um sujeito é definido por Skovsmose (2014, p. 34) como as “oportunidades que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais proporcionam”. Ademais, de acordo com o autor, é imprescindível elucidar que os *foregrounds* não são determinados exclusivamente por questões externas ao sujeito, pois também incluem a interpretação de suas experiências e são construídos de fatores subjetivos. Então, os objetivos como pessoa, como profissional, as convicções, as crenças, os sonhos, as angústias orientam suas ações e, com base em Skovsmose (2014), esse conjunto de movimentos interiores pode ser interpretado como *foreground*.

Entende-se que a escola é um espaço de uma multiplicidade e diversidade de acontecimentos, construído a partir de muitas vozes. O desafio é ouvir essas vozes, para que não sejam silenciadas, fortalecendo atitudes e ações, refletindo momentos e vivências em grupos, sendo que, para ser coletivo, é necessário ter potência de afetos, de reflexões, de compartilhamentos de vidas, de diálogos efetivos, de formação e co (formação), de aprender com o outro e também ensinar com o outro, em uma relação eu com o outro, eu com os outros. Que as “frequências de Solfeggio” promovam tons importantes para a vida e o contexto profissional, os quais estão intrínsecos.

De acordo com Magalhães (2014, p. 128), “fica mais e mais evidente a necessidade do diálogo, da troca, da construção coletiva, do outro [...] nunca foi tão valorizado o espaço de formação, por ser nele que se dá a significação, a desconstrução, a tomada de decisões e o crescimento”. Esse aspecto foi percebido na comunidade de aprendizagem, um espaço formativo no qual os docentes se sentiram partícipes, expresso pela voz do/a interlocutor/a Dó: “a gente se sente bem em falar com você professora, muito bem, senão a gente não estava aqui e aqui estamos nos fortalecendo”.

Expressão que denotou a inteireza do momento, pois nos tempos em que se vive (onde sempre falta tempo), fazer uma escolha para participar de encontros de formação é preocupar-se com a profissionalidade. Docentes que relatam que

[...] foi muito importante a troca de ideias, ouvir e ser ouvido, sem acompanhar slides e sim no diálogo coletivo. Me esforcei para participar de todos para não perder as aprendizagens. Repensar, replanejar e

transformar são palavras que justificam o quão importante foi. Gratidão pelas experiências, gratidão pela formação (Voz Si).

Foi muito importante, pois foram levantadas questões onde foi pensado e refletido sobre o ato de ser e estar na Educação Infantil. Proporcionou momentos para resgatar princípios que levaram a ser professor. Foi significativo também para desabafar e entender a complexidade da educação em que vivemos e presenciamos nos dias atuais e, foram reflexões em um coletivo, o que agregou bastante e, certamente, nessas reflexões, a prática será transformada (Voz Ré Maior).

A formação, as reflexões de processos que ocorrem no cotidiano reelaboram *foregrounds*, ou seja, sentir-se valorizado, ouvir e ser ouvido, “desabafar”, ter um local de expressar sua voz reelabora *foregrounds*. As histórias contadas, as angústias e sonhos compartilhados ressignificam o fazer pedagógico, com reflexão e reavaliação da caminhada, e mostram a importância do outro para a constituição de sujeitos coletivos. Para Nóvoa (2019, p. 19),

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudencia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

Nas falas do/a interlocutora Mi: “[...] a comunidade me fez refletir sobre as minhas práticas e me dar ânimo para enfrentar os problemas diários vividos na sala de aula. Ideias novas, jovens sonhadores e idealizadores da vivência e prática, teoria e realidade”. Angústias e preocupações expressas pelos docentes no decorrer dos encontros, aflições internas e externas, partilhadas e compartilhadas oportunizaram análises entre os docentes, mobilizando, por vezes, as práticas e os *foregrounds*. Também na voz do/a interlocutor/a Sol Maior:

Com certeza contribuiu bastante para algumas reflexões, bem como na partilha de materiais e ideias interessantes. Ouvindo os colegas, pude perceber que vários professores têm algumas dificuldades que encontraram soluções e isso ajudou muito para a minha prática.

Vozes que confirmam que é possível reelaborar *foregrounds* a partir da participação em uma comunidade de aprendizagem, em uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na Educação Infantil, pois modificar a prática balizado por outras vivências, por outras ideias, reflete o presente, transforma o futuro, projetando sonhos. Nóvoa (2009, p. 42) coloca que,

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

A comunidade trouxe novos olhares, de reflexões de vida, pessoal, profissional, de experiências e vivências. Na voz do/a interlocutor/a Fá: “como é importante partilhar esses momentos neste grupo, seja em situações de casa, seja das situações da escola. E a gente vai se fortalecendo e vendo que não estamos sozinhas, que minha colega também passa por essas situações”. Nóvoa (2009, p. 40) nutre essa ideia afirmando que

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Essa emancipação intelectual de se permitir no coletivo dialogar, colocando os *backgrounds*, as vivências, os cotidianos pedagógicos, os planejamentos, os medos, os sonhos pessoais e profissionais (até porque é uma vida só), é crucial para que os docentes estejam continuamente em processos de autorreflexão e revisitando suas construções referentes à identidade e a profissionalidade, possível processo em uma formação organizada por meio de uma comunidade de aprendizagem. Há ainda falas que ilustram:

A comunidade foi muito importante, houve troca de experiências, conversas, diálogos. O mais interessante é que, no encontro, cada um relatava os fatos das vivências. Não foram momentos cansativos, mas encontros produtivos, aprendi muito e cada momento instigava para o próximo. Parabéns pela iniciativa (Voz Fá Maior).

Com certeza, foi um suporte fundamental para ter reflexões sobre a nossa formação, teve momentos que conversamos sobre a importância da docência e o amor pela nossa profissão. Gratidão por todos os encontros, falas e experiências que tivemos ao longo da comunidade. Obrigada pelo convite (Voz Lá).

Com certeza foi muito importante, conhecer a realidade de diferentes escolas e a caminhada dos professores, bem como com conhecimentos que foram trazidos. É sempre bom conversar/falar/relatar nossas práticas no ambiente escolar. Foi enriquecedor (Voz Ré).

Por isso, a importância de ouvir e ser ouvido, de partilhar e compartilhar cotidianos, o que angustia, o que realiza, dialogando, refletindo sobre tempos,

espaços e acontecimentos. E, ao contar as experiências e os sonhos, recria-se e observa-se novos sentidos, ressignificando o vivido e visualizando *foregrounds* ou reelaborando os existentes, porque o coletivo fortalece. Na voz do/a interlocutor/a Sol, “[...] a comunidade de aprendizagem foi muito importante para mim, pois as trocas de experiências, ideias e conhecimentos só vieram agregar em minha formação pedagógica. Sou grata pelo convite”.

Imbernón (2011, p. 19) destaca que “[...] a formação admite função que ultrapassa a atualização didática, pedagógica e científica, transformando-se em alternativa de criação de espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”. Trata-se da reflexão compreendida como possibilidade de olhar a prática de forma diferenciada, entender na ação educativa as possibilidades de mudança e de transformação. Então, a formação docente em uma comunidade relaciona-se com o conceito de aprendizagem permanente, considerando sempre os saberes docentes, da vivência profissional como resultantes de um processo de formação dentro e fora da escola, ou seja, profissional e pessoal (Nóvoa, 1995; Imbernón, 2011).

Freire (1992, p. 47) sublinha que “movo-me na esperança, enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. O mover-se na esperança e na luta demonstra as histórias e a caminhada dos docentes, aqui docentes da Educação Infantil. A esperança é o que mantêm os sonhos, os *foregrounds*, em cada sintonia e dissonância do percurso. O “espero” é esperar, levantar, buscar, construir, trabalhar no coletivo, projetar, movimentar atitudes e viver.

Nesse intento, é fundamental reforçar dispositivos e práticas de formação baseados em uma investigação coletiva que tenha como problemática a ação e a vida docente. Nóvoa (2009, p. 23) reforça que “[...] a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Ainda,

[...] por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão (Nóvoa, 2009, p. 37).

Nóvoa fala com base fundamentada e a comunidade traduziu muito suas vozes, colocando a possibilidade de um processo formativo com o grupo, partindo do interesse e da escolha, professores ouvindo e sendo escutados nas suas angústias, perspectivas, dificuldades, preocupações e sonhos. Sendo assim, foram coletivos docentes organizados em redes de formação, em comunidades de aprendizagem, como espaços-tempos de elaboração e reelaboração de *foregrounds*, de construção de conhecimentos, de criação de conhecimentos pedagógicos e identidades docentes. No coletivo, pode-se formar, transformar e aprender em um processo de ação conjunta, porque se dá no diálogo e no encontro, mas que também é individual, pois é próprio de cada indivíduo dar sentido e significado ao que vive. E, ainda, de indagação e reflexão conjunta entre os pares e entre a Universidade e a Educação Básica. “Não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (Nóvoa, 2009, p. 17).

Em cada momento/encontro foi importante que cada docente observasse o que tocou, o que inquietou, quais as certezas e incertezas, o que elabora/ou e reelabora/ou, o que pensa/ou, o que afeta/ou, bem como a continuidade dessas reflexões, as quais possibilitarão atitudes e reinvenções, promovendo a reelaboração de *foregorunds*. Imbernón (2011) assinala que a formação docente deve ser entendida como o desenvolvimento planejado e sistemático da profissão que se fundamenta na prática, na mobilização e na atualização dos conhecimentos específicos da função e no aperfeiçoamento das competências necessárias para o exercício da profissão.

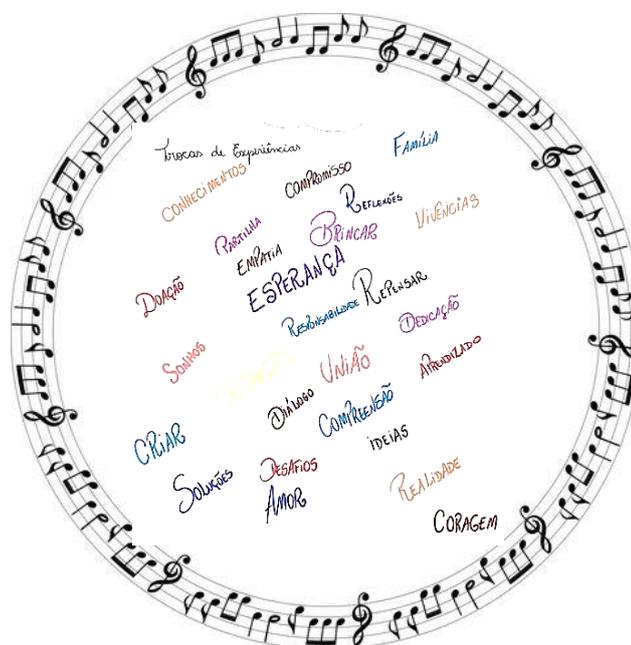
Encontros nos quais “os pensamentos se imbricam, se contagiam, se infectam, e os praticantes das redes de formação saem sem poder já pensar o que pensavam antes da experiência do encontro ou, pelo menos, sem poder fazê-lo do modo como faziam antes” (Kohan, 2013, p. 22). Uma formação como experiência. Sendo assim, propõe-se e defende-se um processo formativo que busca o diálogo sobre aquilo que os docentes vivem na sua relação com a escola e com a prática que desenvolvem, mediatizados pela pessoa e pela profissão.

Acredita-se, também, pelo vivenciado na comunidade de aprendizagem, que os docentes se fortalecem e se nutrem coletivamente quando compartilham suas experiências, refletem sobre elas e estabelecem articulação da prática com a teoria, buscando compreender o que acontece e lhes acontece no cotidiano do processo

pedagógico, em âmbito de analisar os processos que ele mesmo planeja e executa, como o afeta e como afeta os que estão imbuídos nesse caminho, em especial, as crianças. Para o/a Interlocutor/a Sol Maior: “a comunidade foi válida para compartilharmos ideias, significados, novos saberes, várias cabeças fluindo com vivências. Sempre teremos o que aprender, compartilhando as ideias e a vida”. Assim, é no diálogo, nas partituras empreendidas de cotidianos, que se estreitam as relações e interações, seja para complementar processos ou divergir, mas que podem ressignificar as práticas, o ser e o fazer pedagógico.

Vislumbra-se, com a comunidade de aprendizagem, uma compreensão das situações vivenciadas no cotidiano da escola de Educação Infantil, com a intenção de analisar se um processo formativo coletivo auxilia na configuração de dispositivos de reelaboração de *foregrounds*. As narrativas dos encontros, as múltiplas vozes, as análises empreendidas a partir dos conceitos evidenciados pelos docentes colaboradores elucidaram que é possível. Assim, as palavras que emergiram da comunidade foram as seguintes:

Figura 01: Palavras que emergiram da comunidade de aprendizagem



(Elaborado pela pesquisadora, 2023).

Essas palavras são carregadas de sentido e de significado, de vivenciar 10 (dez) encontros compartilhando as histórias, as memórias, as experiências (*backgrounds*) e também as angústias, os medos, os sonhos e perspectivas

(*foregrounds*). Pode-se afirmar que um processo formativo em uma comunidade de aprendizagem com docentes de Educação Infantil pode mobilizar novas construções de vida (pessoal e profissional), sendo um processo possível, com melodias e sonoridades diferenciadas e que permitam viver outros e melhores momentos. Ilustra-se com as palavras de Nóvoa: “[...] a educação é alargar os horizontes, criando as condições para um trabalho em comum a partir de diferentes conhecimentos, histórias e experiências. É isto que os melhores professores sempre souberam fazer” (2021, p. 06). E, ainda, “[...] a necessidade de criar ‘teias educacionais’ para transformar cada momento da vida num tempo de aprendizagem, de partilha e de cuidado. A pedagogia é sempre a arte do encontro. É isto que os melhores professores sempre souberam fazer” (Nóvoa, 2021, p. 07). Um processo formativo coletivo pode promover aos docentes a oportunidade de serem professores melhores!

Isso posto, “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão [...]” (Nóvoa, 2017, p. 1121). Assim, termina-se esse *solfeggio* com a voz do/a interlocutor/a Mi Maior: “eu tenho pensado muito sobre nossas conversas, reflexões, que esse diálogo nessa comunidade está me transformando”.

Dessa forma, é possível reelaborar *foregrounds* a partir da participação em uma comunidade de aprendizagem, em uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na educação infantil? “A resposta é um sonoro sim!”.

APRESENTANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foregrounds: qual futuro? Reelaborações em vozes polifônicas refletiu o significado da docência manifestado pelos docentes, na pessoa e no profissional professor e, ainda, destacou os aspectos suscitados pela comunidade de aprendizagem que se apresentam como mobilizadores de reelaboração dos *foregrounds*.

A docência e seus significados acontecem na fusão do PPP (Pessoa, Professor, Profissão), composição que ficou nítida nas vozes dos interlocutores quando destacaram situações importantes da vida pessoal e profissional, nos

backgrounds e nos *middleground*, os quais se interconectam no cotidiano e com os diálogos promovidos na comunidade de aprendizagem, possibilitando o fortalecimento dos *foregrounds*.

Nóvoa (2009) tem persistido na relevância de se desenvolver aquilo que designou uma teoria da pessoalidade, a qual se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Para o autor, é necessário considerar os professores enquanto pessoas inteiras, sendo construtores de seus contextos profissionais, com sua identidade e seus saberes. Esse processo não é estático, configura-se e constitui-se no decorrer das interações e experiências. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) destacam que

a identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nesse aspecto, os docentes de Educação Infantil colocam seus sonhos pessoais, os quais se interconectam à profissão, como a busca por aperfeiçoamento, as leituras, o cuidado com a própria vida e a vida da criança, de buscar conhecimentos em formações continuadas para aprimorar o contexto pedagógico para a realização pessoal enquanto professores. Enfim, percursos pessoais para serem melhores profissionais, significando o aprender e o ensinar. Pode-se perceber pelas falas que, ao pensar sobre si e seu trabalho, os professores puderam refletir sobre novos modos de ser docente, o que, certamente, fortaleceu sua identidade e profissionalidade.

Então, defende-se um processo formativo na Educação Infantil realizado em uma comunidade de aprendizagem, que permita ao docente ouvir e ser ouvido, no qual compartilhem as práticas, os processos pedagógicos, repensem a formação e a atuação profissional, sempre intervindo na realidade. É perceptível como as diversidades e as singularidades, as quais são constituintes da coletividade, alavancam o desenvolvimento pessoal e profissional, isso porque as múltiplas vozes promovem esse movimento de criação de novas e inovadoras maneiras de pensar, sentir e atuar na e com a realidade, isto é, elaboram e reelaboram constantemente seus *foregrounds*. Assim, no compasso de Nóvoa,

[...] o mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação. (2022, p. 44).

Então, aprende-se com a escuta do outro, com a pesquisa, com o acolher e o refletir, no acreditar na possibilidade humana de crescimento, de compartilhar experiências e saberes, permitindo olhar os docentes como pessoas que vivem os contextos reais da práxis educacional. Para Nóvoa (2022, p. 63), “[...] o lugar da formação é o lugar da profissão”. Pode-se afirmar, pelo processo formativo da comunidade de aprendizagem, que no coletivo é possível alimentar sonhos e esperanças, dirimir angústias e medos, elaborar e reelaborar *foregrounds*. Será o futuro? Será o presente? Pode assegurar que é possível, por meio de vozes polifônicas em uma comunidade de aprendizagem (espaço formativo), reelaborar *foregrounds*.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BIOTTO FILHO, Denival. **Motivos para aprender e o conceito de middleground**. In.: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais...Brasília (DF) Online, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/472678-motivos-para-aprender-e-o-conceito-de-middleground/>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: temática arte ou técnica de conhecer e aprender. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALIAZZI, Maria do Carmo e outros. **Cirandar**: rodas de investigação desde a escola. São Leopoldo: Ed. OIKOS, 2013.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Waler Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em 15 jun. 2023.

LONGAREZI, Andrea Maturano. **Ações e atividades formativas**: um estudo sobre processos de formação continuada de professores. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 31, 2008, Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2008, p. 1-6.

MAGALHÃES, Jailson Ramos. Espaço escolar: formação e crescimento. *In*: GALIAZZI, M. C. (org.). **Cirandar**: rodas de investigação desde a escola: volume 2. São Leopoldo: Oikos, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. *In*: Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Professores**: o futuro ainda demora muito tempo? *In*: NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2019. p. 9-15.

NÓVOA, António. A liberdade está no diálogo. *In*: CAMPOS, Rita e MOREIRA, Sueli de Lima (orgs.). Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. **Cescontexto** | Debates Nº 28 janeiro de 2021. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxviii.pdf. Acesso em 28 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores** - Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: *foregrounds* e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. **Bolema**, Rio

Claro, v. 26, n. 42A, p. 231-260, abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100011>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papyrus, 2014.

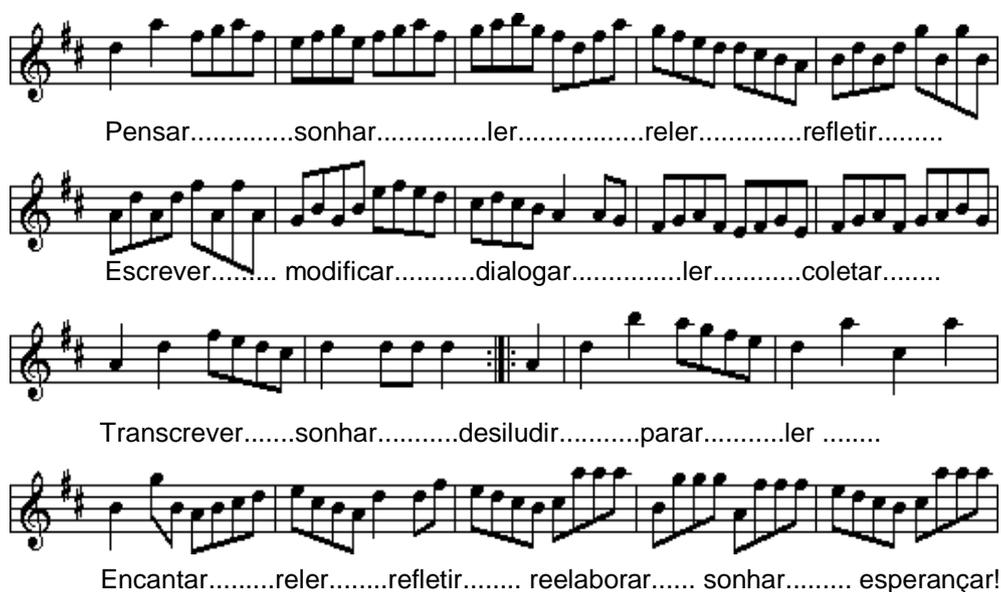
SKOVSMOSE, Ole. Interpretações de significado em educação matemática. **Bolema**. Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 764-780, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a01>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SLEEP, Better. **A ciência das frequências Solfeggio**. Disponível em: <https://www.bettersleep.com/pt/blog/the-science-behind-solfeggio-frequencies/> Acesso em 10 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes: Petrópolis, 2003.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DE UM CONCERTO E O COMEÇO DE NOVAS PARTITURAS

As linhas escritas já foram tantas e várias e outras; ensaiadas, rascunhadas por lugares por onde se passou, por encontros que se fizeram [...]. Os elementos que compõem a escrita, que a movem, dizem de uma trajetória. Conjugando o verbo “pesquisar”, faço desdobram-se em mim conceitos, ideias, afetos [...] reverberando por meus dias, por minha vida (Machado; Almeida, 2016, p. 78).



Pensar.....sonhar.....ler.....reler.....refletir.....

Escrever..... modificar.....dialogar.....ler.....coletar.....

Transcrever.....sonhar.....desiludir.....parar.....ler

Encantar.....reler.....refletir..... reelaborar..... sonhar..... esperançar!

A conclusão de um estudo faz reviver muitas memórias, vidas, projetos, sonhos e experiências. Trata-se, realmente, de refletir os *backgrounds*, o que passou; os *middegronds*, o instante chamado presente, e, ainda, pensar nos *foregrounds*, isto é, no futuro.

Intentando compartilhar os achados desta tese, apresentam-se as tonalidades de cada objetivo proposto, bem como os *foregrounds* reelaborados por Juliane. *Comunidade de aprendizagem e foregrounds: acordes de docentes de Educação Infantil*, traçam o objetivo de analisar os *foregrounds* de docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados, a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem, uma prática formativa coletiva que dialogou a docência na educação infantil. A tese caminhou na defesa de que a realização de

processos formativos coletivos se configura como oportunidades para a reelaboração de *foregrounds* de docentes da Educação Infantil. Com o intuito de provar esta tese, percorreram-se caminhos teórico e práticos fundamentados em estudos, reflexões, leituras, indagações, formação da comunidade de aprendizagem, diálogos, análises, interpretações, fundamentações de conceitos e construções de artigos balizados pelos objetivos da referida.

Marques (2008, p. 56) coloca que, “no ato inaugural do escrever o escrevente não se contenta em ser recipiente meramente passivo de experiências de mundo, mas quer concebê-las, recriá-las, preservá-las a fim de pensar sobre elas [...]”. Nesse contexto, escrever é deixar manifestar-se o que foi acontecendo no caminho da experiência, do que foi vivido. Assim, a experiência canta, a experiência que nos conta Larrosa (2019, p. 10): “[...] às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar [...], algo que luta pela expressão [...] capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto”. Esse é um trajeto de vibrações, de angústias, de lutas, de sonhos, de alegrias, de preocupações, de rupturas e transformações que, para se converter em canto, precisou de estudos, de reflexões, de buscas, de descobertas, de diálogos, de compartilhamento de experiências e de saberes. Na docência, em uma analogia, a partitura seria a teoria, ensaios o planejamento e a apresentação, o canto em si, a prática.

Nessa perspectiva, retoma-se a base dos artigos construídos na tese, no movimento de composição das considerações sobre o estudo realizado, com atenção aos objetivos. O objetivo, “propor um processo dialógico de formação continuada que oportunize para o docente de educação infantil refletir sobre seu contexto individual e seu futuro, através de comunidades de aprendizagem foi conduzido nos seguintes artigos: *A formação continuada dos professores de educação infantil e o contexto político nacional; Formação continuada docente como lugar de experiências: comunidade de aprendizagem e as lições da pandemia*. Reflexões que colocam em evidência a formação docente e as políticas educacionais que sublinham aspectos da Educação Infantil no contexto da infância e do processo formativo continuado, defendendo que essa precisa ser um espaço de diálogo, de compartilhar experiências, movimentando o contexto prático, de um docente que possui história e que, em momentos de formação, na sua prática, os seus sonhos e angústias sejam palco de aberturas e reflexões coletivas.

Nesse contexto, o artigo da comunidade de aprendizagem com aportes

digitais balizou a construção de um processo formativo, escrito em um momento em que se vivenciava uma pandemia, e foi potente para a realização da prática. Após sua concretização, avalia-se que é possível projetar e executar nesse formato.

Pode-se afirmar que as experiências escolares e acontecimentos familiares mobilizaram *foregrounds* para a busca e a concretização do sonho de ser professor/a. As estratégias ou práticas que são dispositivos para a reelaboração de *foregrounds* são os/as alunos/as e o vivenciar a infância enquanto docentes, nos planejamentos, reflexões e ações pedagógicas. Ademais, quando observam a valorização familiar e a percepção que estão fazendo a diferença positiva na vida das crianças, aspectos esses conduzidos por sonhos, angústias, desafios e expectativas.

O objetivo “revisitar o conceito e as principais características do *background* e do *foreground* e compreender as possibilidades de reinterpretação e reelaboração” foi refletido no artigo *Reelaboração de foreground: orquestrando futuro com os professores*, permitindo entender o conceito de *foreground* e suas possibilidades de reelaboração, fortalecendo e dando aporte para o entendimento dos diálogos na comunidade de aprendizagem e para a análise, mostrando que é possível reelaborar *foregrounds* no coletivo. Nele também se foram abordados os *backgrounds*, possibilitando seu entendimento teórico para posterior compreensão nos diálogos da comunidade, os quais foram refletidos de forma intensa. Ainda, os *middlegrounds*, ancorados por Biotto (2022), os quais não fazem parte do artigo (por sua publicação anterior), mas que é um termo potente neste estudo e foi mobilizado na análise dos artigos da prática.

“Conhecer os saberes que podem ser mobilizados pelos docentes de Educação Infantil no contexto da prática pedagógica e compreender como eles podem ser articulados na reelaboração de *foregrounds*”, debatidos no artigo *O docente e a criança da primeira infância: sintonias de aprendizagens* foi importante para tencionar a docência na Educação Infantil e o processo de edificação pedagógica, argumentando que o docente mobiliza também seu ser/fazer pedagógico no cotidiano com as crianças. Esse processo ficou visível na comunidade de aprendizagem, com afirmações pujantes de que o estudante e as situações mobilizadoras da práxis reelaboram *foregrounds*.

Por fim, os objetivos “investigar o significado da docência manifestado pelos docentes e entender os motivos de ensinar e de aprender para o contexto da

profissão e identificar que aspectos se apresentam nas dimensões externa e subjetiva dos docentes e quais os dispositivos, estratégias ou práticas emergentes na reelaboração dos *foregrounds*” foram analisados nos artigos da prática, sendo estes: *Docência na educação infantil e sua composição: backgrounds e foregrounds de um profissional em construção*; *Vozes docentes: caminhos de sonhos e angústias* e *Foregrounds: qual futuro? Reelaborações em vozes polifônicas*. Caminho constituído com estudos, análises e reflexões que mobilizaram diálogos e escutas. Nesse contexto, a docência manifestada pelos docentes nasceu fundamentada pelas experiências familiares, pelo brincar de dar aula, bem como de vivências na escola, de professores que mobilizaram o desejo pelo que sentiam de cuidado, de carinho e de afeto. Os motivos de ensinar e aprender revelado pelos interlocutores constituem-se em estar e aprender com as crianças/estudantes, são elas que movimentam a busca, o planejamento, a prática, enfim, o trabalho pedagógico.

Nesse caminho, os docentes expressaram contextos internos e externos de sociedade e de escola, que muitas vezes desestabilizam e os põem em situações de fronteira, como a desvalorização docente/salarial, contextos familiares e processos de gestão. Por outro lado, vozes que destacam essas situações, mas que possuem sonhos e esperanças, sobressaem a importância de uma docência de qualidade, primando pela aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Comunidade de aprendizagem: notas de vida

Os encontros formativos da comunidade de aprendizagem foram organizados de maneira a promover um diálogo no qual os docentes se sentissem bem em falar e em ouvir, que pudessem expressar sua voz sem medo. Foi um processo investigativo, em tempo real, com diálogos e saberes compartilhados. Nesse contexto, observa-se que a formação docente precisa ser espaço-tempo de diálogos, de encontros, um compartilhar de aprendizagens em diversas e diferentes realidades apreendidas pelo coletivo de pessoas e do contexto em que se encontram. Como fundamenta Nóvoa (2017), é nesse espaço-tempo que se pode construir os “lugares híbridos” da formação, que também se prolonga com o exercício da profissão, progride e floresce nas possibilidades das redes de investigação em comunidades de aprendizagem. E, sim, são notas de vida e das muitas vidas que fazem parte desse coletivo.

A colaboração entre diferentes interlocutores, sendo os docentes de Educação Infantil, o diálogo e a escuta entre diferentes repertórios, acordes de experiências e vivências de conhecimento, possibilitam criar situações colaborativas de trabalho e aprendizagem, no qual os saberes partilhados reelaboram *foregrounds*. Nóvoa (2017, p.1115), nesse contexto, destaca que “[...] trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”. Esse lugar deve ser um coletivo entre pessoas que vivem a docência e se permitem socializar e edificar novos conhecimentos, alicerçados em teorias e práticas. Nas palavras de Nóvoa (2022, p. 15), “a escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”. Ainda, que “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados [...]” (Nóvoa, 2022, p. 68).

Observa-se importância de estar com o outro, que também desperta o que há de singular em cada um, mas em um viver coletivo. No encontro com as/os professoras/es de Educação Infantil, buscou-se, em suas singularidades, compreender a possibilidade de um processo formativo, em uma comunidade de aprendizagem, reelaborar *foregrounds*. Foi possível perceber e vivenciar um coletivo em uma comunidade de aprendizagem, a qual possibilitou a constituição da autonomia docente por oportunizar o compartilhamento de saberes, de vivências e experiências entre os pares. O diálogo com os/as professores/as interlocutores/as participantes apresentou um reconhecimento da instituição escolar como lugar de aprendizagem contínua, por intermédio da partilha de experiências, sendo apontada como fundamental para seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a reelaboração de *foregrounds*.

Então, em um aprendizado coletivo nessa comunidade, a partir do diálogo, a criança desponta como fundamental, enquanto ser que promove a elaboração de *foregrounds*, balizados pelas múltiplas nuances da docência infantil, do conhecimento da infância, do planejamento, da prática, das reflexões, das ações e acontecimentos cotidianos. Ainda, acerca da responsabilidade com a formação dessa criança e todo seu contexto. Nesse caminho ilustram que, muitas vezes, ocorre a falta de apoio institucional e da família, a depreciação salarial, a

desvalorização com o profissional docente da Educação Infantil, a falta de coletivo na escola. Dificuldades que afetam, que deixam seus sonhos em gaiolas, que arruínam os *foregrounds*. Contextos ainda dominantes que relegam o profissional da Educação Infantil, ou mesmo a etapa em si, a um plano secundário e, por vezes, chegam a descaracterizá-la.

Ao abordar se a comunidade mobilizou situações e sentidos às vivências, afirmam positivamente. Em especial a que se relaciona com a identificação de novos olhares, que coaduna em uma possível modificação na atuação docente e no reconhecimento da relação dessa mudança com a participação do docente no movimento formativo. Assim, considera-se que um processo formativo, para se efetivar de modo contínuo e significativo, articulada à atuação dos professores, precisa estar intimamente envolvido com os docentes, mobilizando os *backgrounds*, refletindo do *middlegrounds* e promovendo *foregrounds*.

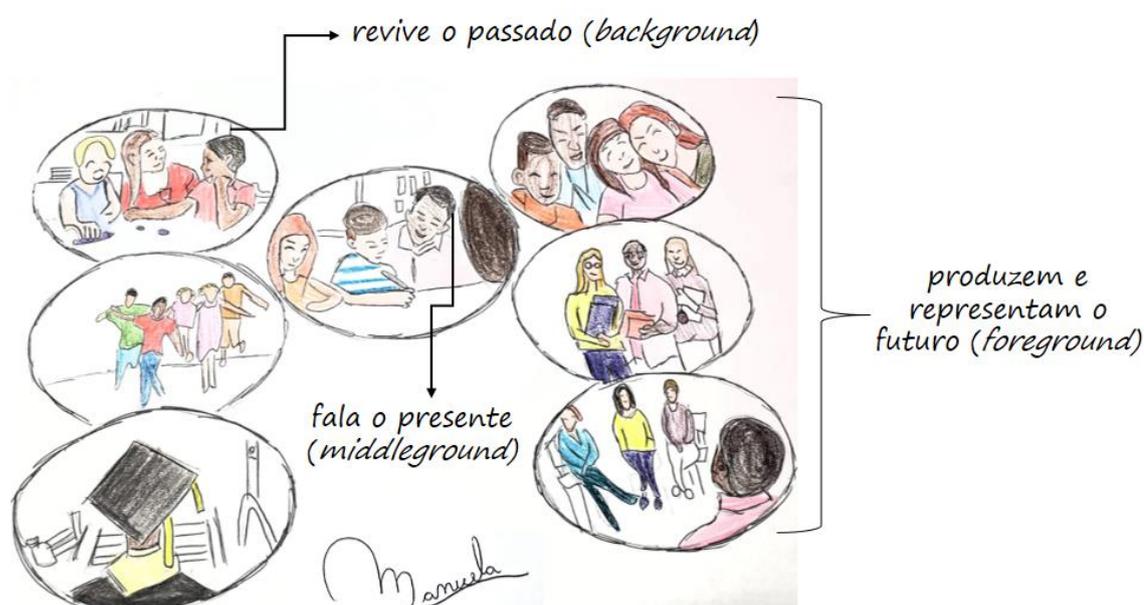
Uma formação centrada na escola, constituída no espaço e no lugar da profissão, e que oportunize encontros que possibilitem uma ampliação do olhar, com aprendizagens na interação e compartilhamento de experiências, de angústias, de perspectivas e de sonhos com colegas da mesma e de outras instituições, no encontro com a palavra e a escuta do outro. As narrativas dos/as professores/as evidenciam a força formativa que essa rede de relações dialógicas, estabelecida pelos profissionais, pode ter.

Dessa forma, os acordos realizados guardam trajetórias de vidas que se entrecruzaram, contando situações e contextos vivenciados de maneira coletiva; porém, significado de modo singular. Constitui-se, também, como espaço político de reflexão pedagógica, bem como espaço de compartilhamentos e debates, apresentando-se para o docente, muitas vezes, como único espaço de expor suas necessidades, angústias, medos e desilusões da profissão, no qual ele tem um espaço legítimo de fala.

Nesse sentido, reitera-se o encontro com o outro como possibilidade de aproximação para movimentar ideias, reflexões e opiniões que possam potencializar a atuação docente para se firmar com protagonismo na práxis cotidiana. Pode-se afirmar que seja uma sinfonia, a qual deriva do grego e significa "reunião de vozes". Na Educação Infantil, é necessário que haja vivência de sinfonias, docentes abertos e críticos, pesquisadores criativos e verdadeiros apaixonados pela profissão.

As narrativas dos interlocutores permitem ver a importância do outro na formação e no reconhecimento de si próprio, vozes que se entrecruzam com tonalidades diferentes, com marcas sociais e históricas, vozes capazes de movimentar pensamentos, proporcionar novos sentidos ao vivido enquanto pessoa e profissional. A figura a seguir representa a escuta e a reflexão realizada na comunidade de aprendizagem.

Figura 02 – Representação da comunidade de aprendizagem



(Ilustrado por Manuela Crestanello Piovesan -10 anos, 2023)

Por meio das linhas e traços infantis de Manuela, sobrinha da pesquisadora, reflete-se esta tese e permite-se concluir que a docência é um caminho de vida que se funde na pessoa e no profissional, com dispositivos internos e externos, com lembranças de um passado (*backgrounds*), com mobilizadores familiares e escolares que guiaram a busca pela profissão. *Middlegronds* de docente com processos cotidianos de sonhos e de angústias, em muitas situações em posições de fronteira, em contextos de família, de colegas, de gestores e de sociedade. Ainda, possuem *foregrounds*, pessoais e profissionais, focados em constituir família, em continuar processos formativos em mestrado/doutorado, em viver e conviver com mais coletividade o ambiente escolar, em proporcionar novos contextos para as crianças, permeados de alegria, de aprendizagem e de vida. Nesse caminho, pode-se afirmar

que um processo formativo em uma comunidade de aprendizagem é um lugar que revive o passado, fala o presente e reinterpreta e reelabora *foregrounds*.

Dessa partitura, repleta de acordes, vozes agudas e graves, com sintonias e dissonâncias, parte-se (para novas melodias) com uma certeza e defendendo-a: é possível e necessário processos formativos que tornem os docentes protagonistas, que deem voz e escuta, que façam com que se sintam partícipes e que se envolvam, pois, se a formação não mobilizar novas ideias ou modificá-las, pensa-se que não pode ser chamada de formação. E, sim, é possível reelaborar *foregrounds* na participação dialógica e coletiva em uma comunidade de aprendizagem.

É necessário construir *legatos*⁶⁶ que articulem processos formativos com mais envolvimento e diálogos, tornando-se espaços de criação, desafio, produção, construção, saber e aprendizagem, fortalecendo o coletivo e promovendo *foregrounds* de sonhos e possibilidades. Ainda, é importante que a vida dos docentes de Educação Infantil possa ser mobilizada pelos *backgrounds*, *middleground* e *foregrounds*. Também, como disse meu filho João Vitor: “mãe, você fala dos *backgrounds*, *middleground* e *foregrounds*. E os *playgrounds*?”. Então, que esse viver e conviver pedagógico com a infância seja na intensidade dos *playgrounds*⁶⁷.

O que acontece por trás de uma tese? Juliane: seus *foregrounds*... suas *cadências*⁶⁸

Hoje não alimento mais certezas. Aliás, tenho certeza de que não há um caminho único. O mundo não é feito apenas de coisas ou certas ou erradas. Há mil caminhos. Há vida polimorfa sempre se metamorfoseando. Hoje há a surpresa do futuro. É pensando assim que vivo hoje, numa busca infindável da identidade da atividade e da consciência (Ciampa, 2005, p. 247).



⁶⁶ *Legato* ou ligadura na música significa que as notas devem ser tocadas sem interrupções, continuamente.

⁶⁷ De acordo com o dicionário online, Playground é o “local de recreação onde as crianças brincam”. Disponível em <https://www.dicionarioinformal.com.br/playground/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

⁶⁸ Uma cadência é um momento em uma peça musical em que um instrumentista ou cantor tem a oportunidade de tocar um solo livremente e com licença artística para sair de um tempo ou ritmo rígido. (<https://blog.landr.com/pt-br/glossario-musical/>).

A perspectiva hermenêutica e de ATD estabelece a presença da autoria do pesquisador. As aprendizagens, interpretações e novas compreensões construídas trazem a marca da pesquisadora, suas manifestações e pontos de vista sustentados em outras vozes, neste caso dos docentes de Educação Infantil, bem como de teóricos com os quais realizaram-se os diálogos. Nesse caminho, acontece a convocação e a provocação de repensar-se, permitindo e oportunizando um processo formativo de vir a ser.

Foreground está relacionado às perspectivas futuras de uma pessoa. Inclui o modo como ela interpreta suas vivências, que abarcam suas realizações e seus desejos, bem como as barreiras e frustrações que o indivíduo vivencia em sua vida. Ao analisar os contextos que vivencio⁶⁹ na atualidade, principalmente os aspectos social, político e econômico do país e suas consequências em todas as esferas da sociedade, não posso dizer que meus *foregrounds* não são abalados. Por muitos momentos, sinto a frustração e a impossibilidade de reagir por não compactuar com esta realidade. As vivências e experiências nos contextos educacionais, tão “fuziladas” por um projeto planejado, em muitos momentos desestabiliza as perspectivas e os sonhos.

Mas, então, surgem as realizações com a profissão, no ensino, na pesquisa e na extensão, ao perceber que meus sonhos podem incentivar outros a sonharem, que meus projetos podem estimular outros a buscarem; assim, o “esperançar” de Paulo Freire segue. O *foreground* de cada um é uma poderosa fonte de razões e intenções para a decisão de dedicar-se à vida e à profissão, bem como pode ser a causa que leva à desistência de envolver-se em tal processo. É uma decisão e eu decido por continuar meus sonhos, meus anseios e meus projetos na Educação. E ousou colocar que meu caminho pode mobilizar outros jovens e professores a seguir esse processo, com seus sonhos, suas angústias, suas possibilidades e suas perspectivas.

Assim sendo, o termo *foreground*, por meio do estudioso Ole Skovsmose, apresentado pela orientadora do doutorado, Prof.^a Dr.^a Lucí dos Santos Bernardi, despertou a curiosidade em entender o conceito, bem como o desafio e a importância de colocar no processo do estudo.

⁶⁹ Assume-se a conjugação verbal em primeira pessoa do singular para tecer algumas referências da vida pessoal da pesquisadora que assumiram aspectos relevantes para a realização desta pesquisa, os seus *foregrounds*.

Tais inquietações, mobilizadas em cada leitura, orientação, análise e reflexão, possibilitaram-me revisitar meus *backgrounds*, meus *middlegrounds* e movimentar os *foregrounds*, podendo afirmar que existe ainda uma professora que sonha, que tem esperança e que acredita na potencialidade da docência. Com as angústias, sonhos e oportunidades vou estruturando os *foregrounds*, que neste estudo me provocaram a pensar e estudar a docência na Educação Infantil, colocando em tela inquietações sobre a construção dos processos pedagógicos, sobre a pessoa do/a professor/a, as teorias, os conceitos, os estudos e as vivências, entrecruzando seus sonhos, suas aspirações e suas intenções em um processo formativo.

No processo de doutoramento, por mais que tomei posse de um mundo repleto de conhecimentos, saberes, vivências, aprendizagens e possibilidades, não abandonei quem fui e quem sou, porque o caminho da história pessoal e profissional me acompanhou, os *backgrounds*, a cultura, as experiências, as crenças sociais que perpassam minha concepção de humano e de mundo, de algum modo sempre me direcionam. Nessa trajetória, os *middlegrounds* cotidianos foram diferenciados e fortalecidos por contextos de leitura, de descobertas, aprendizagens, medos e angústias, os quais foram sendo elaborados e reelaborados nos *foregrounds*. E, sim, os *foregrounds* da Juliane, por meio do doutorado, também foram direcionados. Confesso aqui que, na construção da tese, quando as angústias da escrita me cercavam, quando parecia que as palavras tinham sumido, eu parava e ouvia músicas (elas também me ajudam a reelaborar *foregrounds*) que me acalmavam, me faziam refletir sobre a vida, sobre as teorias, sobre as vozes dos docentes e, também, me faziam seguir.

Desse modo, enquanto mulher, mãe, professora e cidadã, percebo a minha incompletude e inacabamento a cada processo de descoberta que minhas experiências e vivências vêm mostrando ao longo de meu caminho, e em especial do doutorado. Nesse movimento, pelas leituras e reflexões, pelos olhares e vozes de professores do programa, pelas provocações sempre pertinentes de minha orientadora, no grupo de pesquisa, na comunidade de aprendizagem, na potência de cada encontro, fui elaborando e reelaborando angústias, expectativas e sonhos e, certamente, me re(fazendo) e me re(construindo).

No coletivo, percebi, ainda mais, que nunca estamos prontos, somos eternos aprendentes no e com o outro, mas os processos acontecem individualmente em cada um, na construção da sua identidade e profissionalidade. Como reflete Freire

(1996, p. 28), “gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

Reelaborei *foregrounds* refletindo *backgrounds* e *middlegrounds* nos cotidianos pessoais e profissionais. Enquanto docente, percebi ainda mais que, conforme Nóvoa, “[...] ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas”. (2022, p. 67).

As reflexões da práxis desta tese, seguramente, mobilizaram as minhas perspectivas, os meus sonhos e as minhas inquietudes. As provocações teóricas e da prática efetivada na comunidade de aprendizagem me convocaram a pensar que tipo de marcas pretendo deixar em minha caminhada, como os processos que desenvolvo com estudantes e com professores podem auxiliar na reelaboração de *foregrounds*? Então, além de reconstruir compreensões dos fenômenos pesquisados, reconstruí muito de minhas vivências, experiências e elaborei *foregrounds*.

Esses processos me constituíram e me constituem no âmbito de minhas formações pessoais e profissionais, de minhas experiências discentes e docentes, nos diferentes movimentos do ensino, da pesquisa e da extensão. Ler, refletir, dialogar e escrever sobre processos formativos docentes é também falar de minha vida, de minhas escolhas, de cada humano que me auxilia, de cada interação que se estabelece com estudantes e com professores.

Meus *foregrounds*, neste estudo, foram elaborados e reelaborados:

- pelas vivências e conhecimentos dos docentes do programa, bem como dos colegas;
- pelo compartilhar de saberes nas orientações da tese;
- pelo compartilhar de saberes e experiências no grupo de pesquisa;
- nas múltiplas reflexões de cada leitura, de cada momento da escrita, dos encontros e partilhas na comunidade de aprendizagem;
- nos “diálogos” com autores e teóricos, que me tiraram, muitas vezes da zona de conforto, porque a tese ressoava novos olhares, compreensões e interpretações;
- pela emoção em ouvir os docentes com tanta humanidade;
- de buscarem a cada dia e de enaltecerem o olhar de cuidado, carinho pelas crianças;

- de entenderem quando as crianças chegam na porta da sala, sentindo que eles precisam de carinho, de atenção e de um cuidado, talvez, maior naquele dia;
- de refletirem sobre as famílias e ficarem apreensivos de como será o futuro das crianças e, também, o futuro da sociedade;
- da necessidade de se sentirem valorizados pela família;
- da consciência da desvalorização do profissional da educação infantil, mas que buscam o seu lugar;
- das angústias e medos com a profissão docente;
- das reflexões sobre como a criança utiliza a tecnologia;
- de compartilhar anseios de que queriam voar, mas foram “podadas” as asas;
- de docentes de Educação Infantil com tantos sonhos pessoais e profissionais e que muitos se conectam.
- da experiência em vivenciar a Cátedra da Unesco (a convite da minha orientadora) e observar tanta humanidade e movimentos que permitem e mobilizam a reelaboração de *foregrounds*.

Enfim, foram nos múltiplos e profícuos momentos vivenciados no estudo que fui ressignificando alguns movimentos pessoais e profissionais, os quais não são estáticos, mas mutáveis em cada novo diálogo, novas leituras e reflexões. Ao ler e reler, ouvindo as diversas vozes, fico imaginando que sempre haverá novas histórias para contar, pois temos a possibilidade de sempre modificar e nos transformar nesse reviver.

Então, a partir desse contexto, reelaborei os seguintes *foregrounds*:

- da pessoa Juliane (que se funde também na profissional Juliane), com mais consciência da infância, de ouvir, acolher e olhar para as crianças;
- de refletir a Juliane enquanto professora, em perceber o quanto precisamos ensinar com conhecimentos sólidos e humanos;
- de ver a mudança de conhecimentos teóricos e práticos na Juliane, na docência, seja em sala de aula ou em cursos de formação;
- da necessidade de processos formativos da Educação Infantil, os quais partam dos olhares dos professores, que ouçam suas angústias, seus sonhos, suas necessidades, enfim, de pensar a docência e sua formação a partir das experiências dos próprios professores;
- de nunca calar perante tanta desvalorização da categoria ou de me acomodar a essas situações;

- de observar professores sonhadores e sonhar também com uma maior valorização profissional e com formações iniciais e continuadas com mais qualidade;
- de projetos educacionais com maior seriedade e comprometimento;
- de que precisamos lutar por infâncias com mais ludicidade, com mais amor e experiências significativas;
- de sair das “gaiolas” e buscar novos voos;
- de sair da zona de conforto e me arriscar mais, traçar novas metas e projetos, buscar novos acordos;
- de propor andamentos mais coletivos em sala de aula;
- de viver mais o tempo *aión*;
- de ter a certeza que ser professora me realiza e que hoje, certamente, seria também a minha escolha;
- de alimentar, por onde eu passar, a necessidade de um presente e um futuro mais coletivo;
- de uma maior aproximação entre Universidade e Escola Básica, com projetos potentes, na construção de professores e estudantes mais curiosos, com mais coletividade e conhecimentos. E, ainda, de compreender o diálogo como experiência e aprendizado e, com ele, também fortalecer o sentimento de esperança pelo reconhecimento e valorização da docência e da educação pública do nosso País. Como bem conjectura Galiazzi:

[...] acreditar que é possível formarmos-nos a partir do que sabemos e podemos aprender juntos é uma dimensão política em que articulamos a universidade com a escola [...] no reconhecimento do outro como um sujeito que junto produz conhecimento sobre ser professor (2018, p. 220).

Sonho com processos formativos coletivos, compondo partituras e apresentando sinfonias, com conhecimento, qualidade, vida e alegria. Nessa cadência, que pode ser solo, mas que também se conecta a muitas pessoas, pretendo continuar a seguir o caminho, reconstruindo, reinventado e buscando descobrir os motivos reais que permeiam esse contexto da escola, da Educação Infantil, compreendendo a docência e seus processos, os docentes e sua profissionalização. Acredito que a mudança se constrói a partir de um sonho comum. Vandrê elucidou isso quando escreveu “caminhando e cantando e seguindo a canção”. Também Chico Buarque de Holanda que cantou “A Banda”:

E cada qual no seu canto,

em cada canto uma dor.
Depois da banda passar,
cantando coisas de amor.

Nesse caminho está, sim, a teimosa esperança que faz caminhar. Nas palavras de Mario Quintana:

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano vive uma louca chamada Esperança. E ela pensa que quando todas as sirenas. Todas as buzinas. Todos os reco-recos tocarem. Atira-se. E – ó delicioso voo! Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada. Outra vez criança... E em torno dela indagará o povo: – Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes? E ela lhes dirá (É preciso dizer-lhes tudo de novo!). Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam: – O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA.

Por fim, ter *foregrounds* é ter esperança, do verbo esperar, como define Paulo Freire. Larrosa (2004, p. 315) destaca que “[...] a última palavra está queimada para que não haja última palavra, para que não haja ponto final, para que o livro se abra a um espaço em branco no qual seguir lendo, pensando, escrevendo... E, para Kandinsky (2005, p. 35), “o ponto é [...] a união última do silêncio e da palavra”. Assim, não finalizo com um ponto final, mas muitos pontos iniciais, com a indicação de continuidade de que essa coda⁷⁰ foi significativa, mas precisa continuar...

“Sonhar é um processo e uma sensação no corpo por meio dos quais percebemos outros universos e novas dimensões são abertas” (Corazza, 2021, p. 15). Sonhar é *foreground*! Certamente, algumas pautas não se esgotam nas páginas de uma tese, mas se tornam lutas que nos desafiam nos acordes da vida...

⁷⁰ Coda significa a seção com que se termina uma determinada música ou trecho musical.

REFERÊNCIAS

ACORDE. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acorde/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2003.

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia. Identidade Profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. *In*: **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0415.pdf>. Acesso em: 05 de jun. 2023b.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. *IN*: CASTRO, Carmen Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cyntia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Orgs). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Caderno de pesquisa. 2001, n. 113 p. 51-64, jul. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 18 dez. 2021.

APOLINÁRIO, Vladinei; BERNARDI, Lucí dos Santos. Os conceitos estruturantes de foreground sob as lentes da pesquisa brasileira. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 3, p. 1-20, 6 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v12n3a37> Acesso em: 10 jan. 2022.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-65.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de; MELLO, Maria Aparecida. Pesquisas com Crianças: o contraste entre a teoria histórico cultural e a perspectiva da sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 17-36, jan./abr. 2013.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papirus, 2012.

BACKGROUND. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/background>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAPTISTA, Mauro Rocha. **O tempo e a criança: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso**. Mal-Estar e Sociedade - Ano III - n. 4 - Barbacena - Junho 2010 - p. 85-100. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/32/59>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BARBIER, René. **Abordagem transversal: a escuta sensível em Ciências Humanas**. Textos escolhidos. (Trad. Rogério de Andrade Córdova, do original “L`aproche transversale: l`ecoute sensible em sciences humaines”). Paris: Anthropos, 1997.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios**. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane. CORSO, Luciana Vellinho (Org.). Para pensar a docência na educação infantil. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, p. 17-33.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC/SEB/UFRGS: Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**. v. 31 n. 61 (2013). Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Textos escolhidos**. Tradução de Modesto Carone *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIOTTO FILHO, Denival. **Motivos para aprender e o conceito de *middleground***. *In.*: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais...Brasília (DF) Online, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/472678-motivos-para-aprender-e-o-conceito-de-middleground/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BIOTTO FILHO, Denival. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?** Trabalho com projetos para reelaborar foregrounds. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro/SP: Universidade Estadual Paulista, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** *In.*: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BORBA, Marcelo de Carvalho.; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).** Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Capes. **Catálogo de Teses e Dissertações.** Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. CNE/MEC. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em 05 de jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016: Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a Doença**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Vol. 03, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2022.

BROSSE, Emilie. **A educação segundo Rousseau**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1997.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUBER, Martin. **Qué es el hombre?** Tradução de Eugenio Ímaz. México: FCE, 2011.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, nº 1, jan./jun. 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CARVALHO, A. M. Ana; PEDROSA, Maria Isabel; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Tânia Câmara A. de. **A (re)construção de saberes no coletivo: resgate de um processo de assessoria pedagógica**. 1999, Tese (Doutorado) – Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Ciências Sociais Aplicadas/UFRN, Natal, 1999.

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; LINHARES, Francisco Reginaldo; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **O cuidar e o educar nas instituições de Educação Infantil: um olhar investigativo**. Campina Grande: Realize, 2012.

CHOMSKY, Noam. **New horizons in the study of language and mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In*: CODO, Wanderley; LANE, Silvia, T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; Lytle, S. L. **Teacher learning communities**. In J. Guthrie (Ed.). *Encyclopedia of Education* (2nd ed.). New York: Macmillan, 2002.

CODA. Disponível em: <https://harmoniaproducoes.blog.br/o-que-e-coda/> Acesso em 24 jun. 2023.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**. Campinas, São Paulo. V. 32, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0008>. Acesso em 25 abr. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: temática arte ou técnica de conhecer e aprender. São Paulo: Editora Ática, 1990.

DECROLY, Ovide. **Problemas de psicología y pedagogía**. Madri: Francisco Beltran, 1929.

DEMO, Pedro. É preciso estudar. *In*: BRITTO, A. M. de. **Memórias de formação**: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas. Papyrus, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DORSCH, Friedrich.; HÄCKER, Hartmut; STAPF, Kurt-Hermann. **Dicionário de psicología Dorsch**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2007.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância com tradução de Deyse Batista e revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto. Alegre: Penso, 2016.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Impressões sobre as creches no norte da Itália**: Bambini se diventa. *In*.: ROSEMBERG, Fúlvia.; CAMPOS, Maria Malta. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. São Paulo: Cortez, 1998, p. 211-234.

FERREIRA, Líliliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FIORENTINI, Dario (et al). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2009.

FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. *In*: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva, SANTOS, Lucíola (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental; Educação em Ciências; Educação em Espaços não-escolares; Educação Matemática. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2010, p. 570-590.

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

FREIRE, Madalena. (org.). **Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira.** São Paulo: Editora olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. *In:* FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 65-80.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** São Paulo: Grubhas, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e pensamento.** *In:* GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GALIAZZI, Maria do Carmo e outros. **Cirandar: rodas de investigação desde a escola.** São Leopoldo: Ed. OIKOS, 2013.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **A sala de aula escrevente no cirandar.** *In.*: DORNELES, Aline Machado. Cirandar: rodas de investigação desde a escola: volume 4. Rio Grande: Editora FURG, 2018.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.7, n.13, p. 1-22, abr.2019. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.13.227>. Acesso em: 24 abr. 2023.

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

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. *In.*: PIMENTA, Selma Garrido *et al.* (Orgs). **Pesquisa em educação:** Alternativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas:** um caminho do “eu” ao “nós”. *In.*: Reunião anual da Anped, 27, 2004, Caxambu – MG, **Anais eletrônicos...** Caxambu – MG: ANPED, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t076.pdf>. Acesso em 06 jun. 2023.

GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, alteridade e experiência:** metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HADDAD, Sérgio. **Juventude e escolarização:** uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 8). Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_escolarizacao_n7_0.pdf. Acesso em 07 de jun. de 2020.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças:** o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide: McGraw-Hill, 1999.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOLZER, Werther. **O lugar na geografia humanista**. Revista Território. Rio de Janeiro. UFRJ. Ano 4, n. 7, p. 67-78, jul/dez. 1999.

HORN, Cláudia Inês, FABRIS, Eli Terezinha Henn. A docência *design* na Educação Infantil. *In.*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DALÍGNA, Nara Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. E-book, p. 29-52.

HORN, Cláudia Inês. **Os saberes das crianças no contexto escolar da Educação Infantil**. *In.*: Diálogos na pedagogia: coletâneas / Angélica Vier Munhoz (Org.), [et al.] — Lajeado: Ed. UNIVATES, 2012. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/15/pdf_15.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

HORN, Cláudia. Inês.; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 539–554, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i2.8647105. Acesso em: 28 jun. 2023.

HOUASS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Editora Objetiva: São Paulo, 2007, p. 2406.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas Tendências**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed: 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

JOBIM e SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. **A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura Bakhtiniana**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e Linha sobre o Plano**. Tradução de José Eduardo Rodil. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papyrus, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.** In: MACHADO, Maria Lúcia de A (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Waler Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, Sônia *et al* (Org.). **Infância e educação infantil.** São Paulo: Papiros, 2005.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** Rio de Janeiro: Ática, 1994.

KRAMER, Sonia. **Profissionais educação infantil: gestão e formação.** 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

KUHLMANN JR, Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação. Nº 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

KUHLMANN, Junior. R. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUHLMANN, Moysés Júnior. **Histórias da Educação Infantil brasileira.** *Revista de Educação Brasileira.* Rio de Janeiro: ANPED, n.14, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em 15 jun. 2023.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Angélica Macedo Lozano. **Santa felicidade entre calçadas, ruas e avenidas**: trilhas urbanas para pés caminhantes. 2008. 164 páginas. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Paraná. 30 mar. 2008.

LINHARES, Celia. Pesquisas Educacionais podem romper com Profecias de Nascimento? Memórias e Projetos do Magistério no Brasil. *In*: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 22-43.

LÓCUS. **Dicionário Informal**. Disponível em:
<https://www.dicionarioinformal.com.br/l%C3%B3cus/>. Acesso em 10 jan. 2022.

LONGAREZI, Andrea Maturano. **Ações e atividades formativas**: um estudo sobre processos de formação continuada de professores. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 31, 2008, Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2008, p. 1-6.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. *In*: ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 13-32).

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azeredo. **Filosofia na Escola**. O prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Leila D.; ALMEIDA, Laura, P. de . Notas sobre escrever [n]uma vida. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2016, v. 1, p. 75-85.

MAGALHÃES, Jailson Ramos. Espaço escolar: formação e crescimento. *In*: GALIAZZI, M. C. (org.). **Cirandar**: rodas de investigação desde a escola: volume 2. São Leopoldo: Oikos, 2014.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. **Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância**. In.: Pro-posições, vol. 10, n. 1 [28]. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 75-98.

MARIANO, André L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA, Emília. F. (org.). **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 17-26.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MARTINS, Mariana. **Conceito Andante**. Enciclopédia temática. 2017 Disponível em: <https://know.net/arteseletras/musica/andante/#:~:text=Conceito,as%20108%20batidas%20por%20minuto>. Acesso em 24 jun. 2023a.

MARTINS, Mariana. **Conceito Moderato**. Enciclopédia temática. 2017 Disponível em: <https://know.net/arteseletras/musica/andante/#:~:text=Conceito,as%20108%20batidas%20por%20minuto>. Acesso em 24 jun. 2023b.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELO, Vanessa Luiz de. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: desafios e perspectivas para a formação de professores alfabetizadores**. Dourados, 2013.

MENDES, Rosane Penha. **A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline *et al.* A escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum**, vol.18 no.4 São Paulo out./dez 2020, Epub 20-Jan-2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50985/33957>. Acesso em 15 ago. 2023.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Lisboa: Portugalia, 1936.

MORAES, Roque. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, maio/jun/jul/ago-2003, p.156- 168.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileira: análise dos planos e estatutos do magistério**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NASCIMENTO, Carolina Azevedo França do. **Nós enquanto nós: aprendizagem por projetos e educação crítica**. 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. **Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida**. Erechim: Edifapes, 2012.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Percepção e representação gráfica: a “geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes no amazonas**. Tese de doutorado. Departamento de Geografia da USP. São Paulo, 2001.

NOVAIS, Ruslane Marcelino De Mello Campos. **Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. (Org.) **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. et al. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. pp. 11-30.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro, SP, 2007. Disponível em:

http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presentes. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. A liberdade está no diálogo. *In.*: CAMPOS, Rita e MOREIRA, Sueli de Lima (orgs.). Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. **Cescontexto** | Debates Nº 28 janeiro de 2021. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxviii.pdf. Acesso em 28 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Cinco pontos para qualificar a formação docente**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa/>. Em entrevista realizada por Ana Luiza Basílio, em 29/07/2016. Acesso em: 16 fev. 2022.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, 2017. v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 18 ago. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: o futuro ainda demora muito tempo? *In.*: NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2019. p. 9-15.

NÓVOA, António. **Formação de professores em tempo de pandemia**. 2020. Webconferência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 26 fev. 2022.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores** - Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Nina Rosa Teixeira. **A Unesco, o Unicef e as políticas de Educação Infantil no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OSHIRO, Katyuscia. **A formação de professores para a infância em Campo Grande/MS**: as concepções e práticas de educadores após a habilitação em Educação Infantil. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: 2010.

PENIN, Sonia; MARTNEZ Michel. ARANTES Valéria. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PENTEADO, Miriam Godoy. **Novos Atores, Novos Cenários**: Discutindo a Inserção dos Computadores na Profissão Docente. *In.* BICUDO (ed.). Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. Sao Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 297-313.

PENTEADO, Miriam Godoy.; SKOVSMOSE, Ole. **Riscos trazem possibilidades.** In: SKOVSMOSE, Ole. Desafios da reflexão em educação matemática crítica. Campinas: Papirus, 2008. p. 41-50.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade:** um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Aspectos gerais para formação de professores para a educação infante, nos programas de magistério – 2º grau.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Cortez: São Paulo, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, p. 521-539. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista retratos da escola.** Brasília, v.3, n.4, jan/jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101>. Acesso em: 03 jun. 2023.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo:** ações interdisciplinares na educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PRADO, Patrícia D.; ANSELMO, Viviane Soares. A brincadeira é o que salva: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 46, p. 1-20, jun. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDIN, Euclides. Boniteza. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. Coleção Educação Popular. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil. Porto Alegre-RS, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso: 10 mar. 2021.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, João Augusto de Lima (org). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, Coleção biblioteca básica brasileira, 2002. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequence=4> Acesso em 20 jul. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 18ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROSSET, M. Joyce *et al.* **Práticas comentadas para inspirar**. São Paulo: Editora Brasil, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho e seus efeitos sobre as práticas cuticulares**. Educ. Soc., Campinas, v.25, n.89, 9,1206-1225, set./Dez- 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso: 29 mar. 2022.

SANTOS, Jocenilde Zacarias. **Intermediações pedagógicas para a aprendizagem da lectoescrita no ava-moodle.** In: SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Crianças, pesquisa e educação. Curitiba: CRV, 2017. p. 167-180.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAYÃO, Rosely. **Filhos... melhor não tê-los?** In.: SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; LA TAYLLE, Yves de; GROPPA, Júlio Aquino. Família e educação: quatro olhares. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHULMAN, Lee. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** In: Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. Vol. 09, nº. 02, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso em: 27 nov. 2022.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: SHULMAN, Lee. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach.** San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. **Towards a philosophy of critical mathematics education.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

SKOVSMOSE, Ole. *Foreground* dos educandos e a política de obstáculos para aprendizagem. In: RIBEIRO, José Pedro Machado *et al.* (Org.). **Etnomatemática: papel, valor e significado.** 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 103-122.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade.** São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* Cenários para investigação. In: SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus. 2008, p. 15-39.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* “Antes de dividir temos que somar”: ‘entre-vistando’ *foregrounds* de estudantes indígenas. **Bolema**, Rio Claro, v.34, 2009, p. 237-262.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2009.

SKOVSMOSE, Ole; ALRØ, Helle; VALERO, Paola; SCANDIUZZI, Pedro Paulo. “Antes de dividir temos que somar”: ‘entre-vistando’ *foregrounds* de estudantes indígenas. **Bolema**, Rio Claro, v.34, 2009, p. 237-262. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3306>. Acesso em 20 de abr. 2023.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: *foregrounds* e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 231-260, abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100011>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, Ole. Interpretações de significado em educação matemática. **Bolema**. Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 764-780, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a01>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SLEEP, Better. **A ciência das frequências Solfeggio**. Disponível em: <https://www.bettersleep.com/pt/blog/the-science-behind-solfeggio-frequencies/> Acesso em 10 jun. 2023.

SOUSA, Ana Paula de. FILHO, Mário José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n°. 44/7 – 10 de enero de 2008. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4472172>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUSA, Robson Simplicio de.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **A categoria na Análise Textual Discursiva**: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v.5, n.9, p. 514-538, dez. 2017.

SOUSA, Robson Simplicio. **A hermenêutica filosófica no horizonte da educação Química**: o professor de Química como tradutor-intérprete de uma tradição de linguagem. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande - FURB, Rio Grande, 2016.

STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Ed. UCS, 2012, p. 33-48.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN Euclides; ZITKOSK, Jaime. José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, Jacques; FAUCHER, Caroline. **Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores**. In.: ALVES, Maria; MACHADO, Eusébio (org.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TESSARO, Mônica. **Jovens olhares sobre a escola: vivências dos processos educativos a partir do background e do foreground**, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2018.

TESSARO, Mônica; BERNARDI, Lucí dos Santos. O Futuro pode ter muitos nomes: significando o foreground. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 415-432, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5898>. Acesso em: 20 jan. 2022.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre; MACIEL Lizete. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2009. p. 103-114.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. (Trad. Livia de Oliveira). São Paulo: Difel, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Processo de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. 1998. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

ZANETTI, Sandra Aparecida Serra; GOMES, Isabel Cristina. **A "fragilização das funções parentais" na família contemporânea: determinantes e consequências.** Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 491-502, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido aos sujeitos (professores) da pesquisa

Nº do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética)

CAAE nº. 58774022.5.0000.5352

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “*Comunidade de aprendizagem e foregrounds: acordos de docentes da Educação Infantil*”, o qual intenciona analisar os *foregrounds* de docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados, a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem, uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na educação infantil. A referida pesquisa tem como orientadora a professora Doutora Lucí dos Santos Bernardi e como aluna do Programa de Pós-Graduação (Doutorado em Educação da URI) Juliane Cláudia Piovesan.

Destaca-se a *formação continuada* enquanto um processo pedagógico de aperfeiçoamento e que precisa nascer da experiência do docente, das necessidades, dos sonhos, das dúvidas e das angústias. Como destaca Nóvoa (1999) que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado. Essa formação será realizada no decorrer do estudo, através de comunidade de aprendizagem, com temáticas que viabilizem a relação da construção teórica com a prática pedagógica. Ainda, temas que discutam as perspectivas, as intenções, os sonhos, sustentadas pelo contexto social, político, econômico e cultural, ou seja, os *foregrounds* dos docentes.

E os *foregrounds* enquanto as intenções, aspirações e esperanças do professor de Educação Infantil na construção de seu processo de ensino e aprendizagem, nas suas concepções e suas práticas. Os *foregrounds* são para designar as intenções, expectativas, aspirações e esperanças que o indivíduo tem, com base nas oportunidades sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade lhe proporciona (Skovsmose, 2004). O *foreground* de um indivíduo remete a forma como ele visualiza suas possibilidades de futuro e esta visão pode determinar a sua intenção de aprender e de ensinar.

Ressalta-se que sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora.

Os objetivos desta pesquisa são: I - propor um processo dialógico de formação continuada que oportunize para o docente de educação infantil refletir sobre seu contexto individual e seu futuro, através de comunidades de aprendizagem; II- revisitar o conceito e as principais características do *background* e do *foreground*, e compreender as possibilidades de reinterpretação e reelaboração; III conhecer os saberes que podem ser mobilizados pelos docentes de Educação Infantil no contexto da prática pedagógica e compreender como eles podem ser articulados na reelaboração de *foregrounds*; IV - investigar o significado da docência manifestado pelos docentes e entender os motivos de ensinar e de aprender para o contexto da profissão; V - identificar que aspectos se apresentam nas dimensões externa e subjetiva dos docentes e quais os dispositivos, estratégias ou práticas emergentes na reelaboração dos *foregrounds*.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido aos seguintes procedimentos: participar de encontros, via plataforma *google meet*, com temáticas que favorecerão o diálogo e a imersão do sujeito a compartilhar seus saberes, experiências, angústias, sonhos e projetos. Esses encontros, para facilitar a análise da pesquisadora serão gravados.

É importante mencionar que os encontros realizados e gravados permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação; estes, por sua vez, serão guardados pelo pesquisador por um período de cinco anos e, após, inutilizados tanto os físicos como os *on-line*. Os físicos, oriundos da pesquisa, serão descartados de forma ecologicamente correta, conforme lei vigente no momento e os *on-line* serão excluídos.

O tempo previsto para a sua participação é de, aproximadamente 1h cada encontro, com um total de 10 momentos *on-line* e 1 encontro presencial.

É possível que aconteçam os seguintes **desconfortos ou riscos**: como é um momento de diálogo formativo em grupo, pode ocorrer que alguns docentes se sintam inibidos para participarem e explanarem suas vivências e saberes. Diante disso, medidas serão tomadas para a redução destes, tais como: fortalecer a união do grupo, colocando a importância do diálogo coletivo, da formação continuada compartilhada; proporcionar um ambiente, mesmo online, com cuidado humano e que os participantes se sintam acolhidos à participação.

Os **benefícios** relacionados com a sua participação serão: contribuir para novos referenciais no que diz respeito a ciência relacionada à educação infantil, compondo uma reflexão importante para os docentes de Educação Infantil, oportunizando olhares e percepções de seu ser/fazer pedagógico, na reelaboração de *foregrounds*.

Os **resultados** desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal.

Esta pesquisa não envolve gastos financeiros por parte do pesquisado, por isso não há ressarcimento. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar deste estudo, assine digitalmente o consentimento de participação. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura digital em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisador Responsável: Juliane Cláudia Piovesan
Endereço: Avenida São Paulo, 1036 – Bairro Itapagé – Frederico
Westphalen/RS

Telefone: (55) 996138716

E-mail: juliane@uri.edu.br

Assinatura: _____

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).

Rua Assis Brasil – Bairro Itapagé
Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00
Tel.: (55) 3744. 9200 – Ramal 306
Coordenadora: Prof^a. Dr^a. Marines Aires
Vice Coordenadora: Prof^a. Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco
E-mail: cep@uri.edu.br

Apêndice B – Termo de Autorização pela Direção da Escola Particular (folha timbrada)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,, CPF Nº, autorizo Juliane Cláudia Piovesan (telefone – (55) 996138716, e-mail: juliane@uri.edu.br) orientanda da professora Doutora Lucí dos Santos Bernardi, do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI (Nível de Doutorado) a realizar uma formação continuada, através de comunidade de aprendizagem com docentes de Educação Infantil da instituição de ensino em que sou diretora, a qual localiza-se no Município de Frederico Westphalen/RS, sendo referente a parte de campo da pesquisa: *Comunidade de aprendizagem e foregrounds: acordos de docentes da Educação Infantil*, a qual intenciona analisar os *foregrounds* de docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados, a partir da organização/participação em uma comunidade de aprendizagem, sendo uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na educação infantil.

Destaco que fui informado que:

- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, de de 2022.

Direção da instituição de ensino

Apêndice C – Termo de Autorização pela Secretaria Municipal de Educação (folha timbrada)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,, CPF Nº, autorizo Juliane Cláudia Piovesan (telefone – (55) 996138716, e-mail: juliane@uri.edu.br), orientanda da professora Doutora Lucí dos Santos Bernardi, do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI (Nível de Doutorado) realizar uma formação continuada, através de comunidade de aprendizagem com docentes de Educação Infantil do Município de Frederico Westphalen/RS, sendo referente a parte de campo da pesquisa: *Comunidade de aprendizagem e foregrounds: acordos de docentes da Educação Infantil*, a qual intenciona analisar os *foregrounds* de docentes e os dispositivos de reelaboração por eles mobilizados, a partir organização/participação de um grupo focal, em uma comunidade de aprendizagem, sendo uma prática formativa coletiva que dialoga a docência na educação infantil.

Destaco que fui informado que:

- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Frederico Westphalen, de de 2022.

Secretária Municipal de Educação