

Universidade federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Centro de Educação e Ciências Humanas

**PROFESSORAS DE CRECHE, SABERES PROFISSIONAIS E
BNCC:
DELIMITANDO AS FRONTEIRAS DESSA RELAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos: Linguagens, Currículo e Tecnologias

Orientanda: Ligia Leite Ribeiro

Orientadora: Márcia Regina Onofre

SÃO CARLOS/SP
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ligia Leite Ribeiro, realizada em 25/08/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi (UNESP)

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Às professoras de creche, sinônimos de luta e resistência. Desejo que este trabalho promova a inspiração e o incentivo pela pesquisa, assim como um dia fui tocada pela dissertação de uma amiga.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Deus, energia suprema, que é minha essência em existência. Sem te centralizar em meus pensamentos, eu não estaria em estado de busca de autoconhecimento, equilíbrio e presença nesta jornada.

Ao meu filho Felipe, uma dádiva de Deus e do Universo, que desde a descoberta de sua subsistência em mim, vem me ajudando no processo de humanização. Eu te amo, filho!

Agradeço à minha orientadora Márcia, que viu em mim um potencial para a pesquisa e me ajudou a desenvolver esta produção acadêmica. Márcia soube lidar com maestria com as minhas dúvidas e limitações, de forma muito sábia, inteligente e humana. Agradeço pelas orientações, pelas palavras de incentivo e conforto nos momentos bons e difíceis dessa trajetória.

À minha mãe, mulher guerreira e de fibra, apesar de ter sofrido do abandono materno no meio de sua infância e ter ficado aos cuidados paternos, a mim e minha irmã, sempre foi muito firme, ao mesmo tempo nos dando muito amor, carinho e exemplo de determinação e garra.

À minha irmã, Tati, com a sua personalidade doce, carinhosa e amável, que sempre me acolheu e acolhe com muito carinho e zelo o meu filho, lhe proporcionando um amor de “tia coruja”, do qual nunca tivemos. E à sua família, em especial o meu sobrinho Leo.

Agradeço à Isa, uma grande amiga, a qual a maternidade nos uniu. Os seus incentivos, por sempre acreditar em mim, me mantiveram firmes neste estudo.

À Tawana, inicialmente parceira de trabalho, hoje da vida. Compartilhávamos vários anseios e angústias das especificidades da docência em EI. Além dela ser a precursora que plantou a semente do mestrado em mim.

À Juliana e à Stephanie do Mestrado Profissional. Jú, a conheci na porta da nossa arguição, e foi energia boa desde o primeiro momento. Stephanie, parceira de orientadora, ajudou-me muito nesse processo. Gratidão às duas pelos diálogos!

Agradeço a Camila R. P. Ribas, minha psicóloga, que me acolheu em um momento muito complexo, onde eu tentava resolver problemas e me manter em pé com os estudos do mestrado. Sem você, Camila, eu não teria terminado esta

jornada com condições mentais saudáveis. Muita gratidão! Você foi a pessoa certa que Deus colocou em meu caminho! Desejo a você muito mais sucesso!

À minha avó (*in memoriam*), por ser a pessoa que me amava com toda a sua força. Hoje tenho certeza de que ela olha por mim, onde quer que esteja.

Ao Bruno e à sua família, que sempre me incentivaram ao estudo. E em especial à sua mãe, Dona Olga, e tia, Ana (*in memoriam*), professoras que tive como exemplo em minha trajetória profissional.

Às professoras participantes e à gestora do campo de pesquisa, que foram cordiais por colaborarem com esta investigação. Sem elas, esse estudo não teria sentido.

Às professoras desta banca, Cleo e Raquel, que contribuíram muito para além dos meus pensamentos de pesquisa. Bem como, aos professores de toda a minha trajetória escolar, em especial, aos da graduação.

A todas as pessoas que passaram, as que foram, as que voltaram e as que estão em minha vida, carrego um pouco dos ensinamentos de cada uma.

RESUMO

Os holofotes se acenderam fortemente à Educação Infantil há pouco mais de 30 anos, reconhecendo os seus atores e protagonistas. Com isso, leis e documentos foram elaborados, na tentativa de desconstruir o caráter assistencialista carregado nos atendimentos das professoras de Educação Infantil, sobretudo as das creches. Atualmente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é o documento norteador das ações e práticas das professoras e referência obrigatória para a adequação dos currículos dessas instituições. Diante disso, partimos da premissa sobre a imposição de Políticas Públicas no campo da Educação Infantil, no caso da BNCC, refletida como documento norteador das ações docentes. Neste sentido, o presente estudo sugere as seguintes reflexões: Como as professoras de creche compreendem a BNCC e de que forma as regulamentações dessa base tem refletido em suas práticas? Até que ponto os saberes profissionais dessas professoras vêm sendo reconhecidos e articulados às ações da Base? Para responder a essas questões, analisamos a percepção das professoras de creche sobre a BNCC e o impacto que esta causa em suas ações e no reconhecimento de seus saberes profissionais. Assim, para o aprofundamento no objeto investigado e suas peculiaridades, definiu-se três objetivos específicos de modo a: perfilar a identidade profissional das professoras, investigar como as professoras de creche interpretam e utilizam as normativas da BNCC em suas ações, compreender quais os saberes profissionais mobilizados por essas professoras em suas práticas e em que medida esses saberes são valorizados e estão em consonância com a Base. Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de um estudo exploratório-descritivo, seguindo quatro etapas de análise: a primeira referente a um levantamento bibliográfico de pesquisas na área, que constam nos repositórios da CAPES e da UFSCar; a segunda compreendendo um levantamento teórico dos autores do campo da profissionalização do ensino, da Educação Infantil e das políticas públicas, com recorte para a BNCC; a terceira fase foi feita por meio de uma análise documental de informações sobre os documentos normativos em âmbito nacional e municipal referentes ao tema estudado; e por fim, foram empregados questionários envolvendo 15 professoras em serviço, de uma creche no interior paulista. Os dados foram agrupados em três eixos de análise, enfocando o perfil identitário, os saberes profissionais e a BNCC. Os resultados da pesquisa apontaram para a ausência: da participação coletiva das professoras na implementação das ações; da valorização dos saberes profissionais, tanto na BNCC quanto nos documentos elaborados pela SME; e, de perspectivas que contemplem essas profissionais como produtores de seu saber-fazer no contexto da creche.

Palavras-Chave: Professoras de creche. Saberes profissionais. BNCC.

ABSTRACT

Early Childhood Education started having some attention about 30 years ago, recognizing its actors and protagonists. With that, laws and documents were elaborated, to deconstruct the welfare stigma carried by Children's Education teachers, especially those working at day care centers. Currently, the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) is the guiding document regarding actions and practices of teachers, and a mandatory reference for these institutions. Therefore, we start with the premise on the imposition of Public Policies in the field of Early Childhood Education. In the case of BNCC, reflected as a guiding document for teaching actions. In this sense, this study suggests the following reflections: How do nursery teachers understand the BNCC and how have those regulations reflected in their practices? To what extent have the professional knowledge of these teachers been recognized and articulated in the actions of the BNCC? In order to answer these questions, we analyze the perception of daycare teachers about the implementation of BNCC and its impact on their actions and on the recognition of their professional knowledge. Thus, in order to deepen the investigated object and its peculiarities, three specific objectives were defined: profile the professional identity of the teachers, investigate how daycare teachers interpret and use BNCC regulations in their actions, understand which professional knowledge is mobilized by the teachers in their practices and to what extent this knowledge is valued and aligned with BNCC. In order to reach these goals, qualitative research was carried out, through an exploratory-descriptive study, following four stages of analysis. The first stage refers to a bibliographic survey, looking for studies in the area, that appear in the CAPES and UFSCar research archives. The second stage consisted in a theoretical survey, looking up to authors in the field of professionalization of teaching, early childhood education and public policies, with a focus on the BNCC. The fourth stage was done through a documental analysis on normative documents of national and municipal levels, related to the studied topic. And for the last stage, a questionnaire was applied to 15 teachers who work in a daycare center from a town in São Paulo state. Data was grouped into three axes of analysis, focusing on identity profile, professional knowledge and BNCC. The research results pointed to the absence of teachers' political participation in the implementation of actions, the lack of valuation of professional knowledge both at the BNCC and in the documents prepared by the SME and the nonexistence of perspectives that see the professionals as producers of their know-how in the context of the day care center.

Keywords: Nursery teachers. Professional knowledge. BNCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Leis e documentos que buscaram uma unidade curricular à Educação Infantil.....	90
Figura 2 - Sequência de aprendizagens por código	95
Figura 3 - Estrutura curricular à Educação Infantil	102
Figura 4 - Imagem da estrutura curricular	104
Figura 5 - Organização Curricular do RCRM RP	118
Figura 6 - Quadro X: Exemplo de novos objetivos criados pela rede.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixo dos dados.....	37
Quadro 2 - Bibliografias acadêmicas ligadas aos temas de investigação da CAPES	42
Quadro 3 - Categorização das pesquisas encontradas.....	43
Quadro 4 - Pesquisas relacionadas à temática da BNCC.....	43
Quadro 5 - Elementos encontrados à profissionalização docente.....	50
Quadro 6 - Os saberes relacionados à prática docente	55
Quadro 7 - Pesquisas sobre Saberes das professoras de Educação Infantil no Repositório da UFSCar	60
Quadro 8 - Os saberes dos professores	84
Quadro 9 - O reservatório de saberes.....	86
Quadro 10 - A creche em números.....	110
Quadro 11 - Perfil identitário das professoras participantes	129
Quadro 12 - Documentos utilizados pelas professoras colaboradoras da creche.	153

LISTA DE SIGLAS

APROFERP	Associação dos Profissionais de Educação de Ribeirão Preto
BAAE-I	Bolsa de Apoio Acadêmico e de Extensão I
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAF	Centro de Atendimento, Avaliação e Formação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPF	Centro Educacional Paulo Freire
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CMERP	Conselho Municipal da Educação de Ribeirão Preto
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EMPMRP	Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (IBGE)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
TDC	Trabalho Docente Coletivo
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UFFS	Universidade Federal Fronteira do Sul
PCEIRP	Parâmetros Curriculares da Educação Infantil de Ribeirão Preto
PEB I	Professor de Educação Básica nível 1, atuantes com crianças de 0 a 3 anos
PEB II	Professor de Educação Básica nível 2, atuantes com crianças da pré-escola (4 a 5 anos)
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PNAD	Plano Nacional de Amostras Domiciliares
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
RCRMRP	Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto
RI-UFSCar	Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos
RP	Ribeirão Preto
SME	Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PERFILANDO MINHA IDENTIDADE	14
APRESENTANDO AS VEREDAS DA PESQUISA.....	23
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	29
1.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	29
1.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO-DESCRITIVO	30
1.3 PRODUÇÃO DOS DADOS.....	31
1.4 CAMPO DE ESTUDO.....	34
1.5 COLABORADORAS DA PESQUISA	35
1.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	36
2 SABERES DOCENTES, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: O QUE APONTAM AS PESQUISAS?	39
2.1 LEVANTAMENTO DOS DESCRITORES NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	39
2.2 LEVANTAMENTO DOS DESCRITORES NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFSCAR	59
3 HISTORICIDADE, IDENTIDADE E SABERES DAS PROFESSORAS DE CRECHE: O QUE DEFENDEM OS AUTORES?	64
3.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E CONSTITUIÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRECHE	64
3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRECHE	70
3.3 SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA	79
4 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: O QUE PROPÕEM AS NORMATIVAS?	89
4.1 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À BNCC	89
4.2 DAS PROPOSIÇÕES DA BNCC AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	93
4.2.1 A representação em âmbito federal	93
4.2.2 A representação para a Educação Infantil	100
5 PROFESSORAS DE CRECHE, SABERES PROFISSIONAIS E BNCC: O QUE REVELAM OS DADOS?	109
5.1 O MUNICÍPIO INVESTIGADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL A ESTRUTURA PROPOSTA?	109

5.2 PRODUÇÃO DO RCRM RP A PARTIR DA BNCC.	113
5.3 CONTEXTO DE ATUAÇÃO DAS PARTICIPANTES.	120
5.3.1 Projeto Político Pedagógico da creche investigada: Por onde tu andas?	121
5.4 A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA CRECHE SOBRE BNCC E SABERES PROFISSIONAIS: POR QUE, PARA QUE E COMO DELIMITAR AS FRONTEIRAS DESSA RELAÇÃO?.....	128
5.4.1 Perfil identitário	128
5.4.2 Saberes profissionais	140
5.4.3 BNCC e saberes das professoras de creche	155
TECENDO CONSIDERAÇÕES	175
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	192
APÊNDICE B. Questionário	195

INTRODUÇÃO

PERFILANDO MINHA IDENTIDADE

O saber do professor é plural e também temporal, uma vez que[...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional
(TARDIF, 2014, p. 19-20).

Conto brevemente os devaneios que me inspiraram aos caminhos do magistério, especialmente à minha decisão em atuar na Educação Infantil. Adianto que não revelo uma trajetória de vida florida, cheia de escritas românticas, em que o leitor conclui, antes do término, ser uma história de sucesso certo para a carreira docente. Descrevo como ocorreram minhas experiências de vida, as quais eu vivenciei e puderam me auxiliar na escolha dessa área, colaborar para o meu processo de formação e constituir a minha identidade profissional.

Nasci em uma cidade do interior paulista, no mesmo mês e ano em que se promulgou a “Constituição Cidadã”, em 1988. Sou a caçula de duas filhas, de uma mãe costureira corajosa e determinada e de um pai com personalidade bem retraída em suas relações, dentro e fora de casa. Ambos sempre me incentivaram a estudar, talvez por não terem a mesma oportunidade escolar.

Da minha entrada na Educação Infantil, etapa relevante para o estudo aqui apresentado, recordo-me do abandono, depois de muitas tentativas fracassadas de permanência na creche e da impossibilidade de adaptação a ela, aos 3 anos de idade.

Hoje, como profissional da área, compreendo que a dificuldade em me adaptar foi devido à ausência da minha mãe na escola, intensificada pela falta de estímulos e acolhimento necessário para uma criança pequena. O sentimento crescente de insegurança e desproteção, resultou em uma gagueira mais elevada do que a normal para a idade.

Segundo Ferreira *et al.* (1991), em seu artigo que analisa a realidade de uma creche pública, no final da década de 1990, localizada na mesma cidade desta investigação, esse espaço se configurava num:

[...] ambiente interacional extremamente pobre, com um pequeno grupo de funcionárias trabalhando em condições precárias para atender a muitas crianças [...]. As interações entre as pajens e as crianças foram pouco frequentes e de curta duração, sendo raramente registradas cadeias de interações ou diálogos. Foram observados longos períodos de tempo em que as crianças esperavam sua vez de serem atendidas, particularmente

em atividades de cuidado físico. Durante essa espera, as crianças com frequência permaneciam sentadas lado a lado, encostadas na parede, com poucas condições para interagirem umas com as outras e sem nada para fazer. (FERREIRA *et al.*, 1991, p.10)

Isso mostra a ausência da concepção de criança como sujeito histórico, da presença assistencialista que norteava as ações das profissionais e, provavelmente, a não exigência de educação de nível normal e/ou do superior, promovendo a carência de formação em serviço para essas funcionárias que atendiam as crianças pequenas. Assim, é aparente a desprofissionalização do ambiente integral da creche daquela época, afirmando a ênfase na vocação (TARDIF, 2013), em que operava a visão vocacional e de despreparo para a atuação, resultando em práticas desconectadas da realidade dos alunos, visão assistencialista e experiência por imitação dos pares, respaldada na benevolência, na caridade e na compensação de suprir carências sociais e econômicas. Ou seja, não havia uma formação profissional voltada para um trabalho integral de desenvolvimento das crianças como defendemos atualmente.

Passados dois anos depois do episódio traumático da creche, em um período antecessor a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº. 9.394/96, comecei a frequentar normalmente um parque municipal com a atuação de uma professora que correspondia aos meus anseios e necessidades, bem como das demais crianças.

O Ensino Fundamental I transcorreu normalmente, embora a timidez tenha sido uma marca nas relações estabelecidas com meus colegas. No Fundamental II, em torno da oitava série, devido à separação dos meus pais e a necessidade de morar com meu pai, desempregado na época, precisei, aos 13 anos, trabalhar como balconista em uma padaria.

Toda a minha trajetória escolar ocorreu na rede pública de ensino. Aos 16 anos, no Ensino Médio, parei de trabalhar e consegui me dedicar somente aos estudos. Em 2006, comecei a frequentar o cursinho popular pré-vestibular da Universidade de São Paulo (USP), concomitantemente ao terceiro ano do Ensino Médio. Na USP tive contato com a realidade da universidade pública, um ambiente fascinante, aberto e democrático que me fez compreender o valor do conhecimento. Não sabia ao certo o que eu queria como profissão, então prestei vestibular para o curso de Fisioterapia, não obtendo êxito de classificação.

Ao terminar o Ensino Médio, e sem ingressar em uma faculdade, novamente precisei trabalhar, pelos mesmos motivos do meu primeiro emprego. No decorrer da

minha trajetória, a vida me presenteou com uma pessoa que eu admiro muito e faz parte da minha história até hoje. Dona Olga, professora, inteligente, sábia, carinhosa e comunicativa, viu nas minhas indecisões de escolha profissional, a possibilidade de cursar Pedagogia, plantando a semente do magistério em mim.

Próximo ao encerramento do ano de 2007, com a bagagem de estudos dos anos anteriores, prestei o vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, no Campus de Marília-SP e fui aprovada. Assim, iniciei o meu processo de profissionalização docente.

Ingressei na universidade no mesmo ano em que houve a implementação da nova matriz curricular¹ oferecida aos cursos de pedagogia. Ela foi criada de um modo que aligeirou e adaptou essa graduação ao mercado de trabalho (SCHEIBE, 2007). Também colocou em evidência a importância da profissionalização do professor da Educação Infantil. Escolhi, para a conclusão da licenciatura plena, o aprofundamento na área da Educação Infantil. Confesso que as disciplinas ligadas a assuntos sobre políticas educacionais sempre foram as de meu interesse. Entretanto, foi no aprofundamento que houve o meu encantamento para o trabalho com crianças pequenas, me fazendo refletir acerca das especificidades do trabalho docente e por saber da necessidade que existia, de profissionais especializados para atuar com a faixa etária de 0 a 5 anos.

Nessa época, havia a efervescência de movimentos em defesa da construção de uma “unidade identitária”, composta pelos professores de Educação Infantil, e da necessidade do aprofundamento acerca das especificidades docentes, para que o movimento do processo de profissionalização fosse permanente e sustentável. Esse processo me movia pela inserção dessa luta e pela clareza de que a minha contribuição teria que ser efetivada nessa etapa da educação básica.

Posso afirmar que, essa forma de encarar a profissão, foi impulsionada pelo estágio remunerado e pela possibilidade de viver as experiências formativas da prática profissional durante a minha formação. Esse elo entre teoria e prática me instigou a olhar a escola e a relação com os professores de forma mais coerente, reflexiva, questionadora e militante de qual deveria ser o meu papel enquanto futura professora.

A relação com a escola é muito vantajosa para o futuro profissional conhecer as condições reais de exercício da docência, diminuindo-se, assim, o choque na condição de professor. Os momentos de estágios

¹ Foi criada nessa época a Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação.

aproximam os futuros professores e acrescentam para sua aprendizagem. (MACENHAM, 2015, p. 91-92)

O trabalho com o estágio foi uma oportunidade que me auxiliou a compreender as possibilidades da educação escolar, de modo a interagir e relacionar o que eu aprendia nas disciplinas e orientações do meu curso de formação inicial com a prática em sala de aula. Assim, essa prática constituiu uma experiência de ressignificação e aprofundamento sobre a realidade da escola, dos alunos, do ensino e dos pares, possibilitando uma postura mais reflexiva e questionadora da docência e da minha formação (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Outra experiência importante em minha formação, foi a de ser bolsista de Apoio Acadêmico e Extensão (BAAE) desde o primeiro ano de faculdade. Posso afirmar, com toda certeza, que sou muito grata ao suporte das ações afirmativas da época, oriundas das políticas públicas de acesso e permanência na universidade. Elas me mantiveram do início ao fim da graduação, me proporcionaram condições financeiras, conhecer o tripé da universidade pública (ensino-pesquisa-extensão) e me inseriram em um mundo aberto e plural, permitindo a minha expressão, manifestação e defesa de pontos de vistas baseados na ciência, no diálogo coletivo, no aprofundamento teórico e nas relações interpessoais.

Infelizmente, diante das políticas públicas atuais, de extrema-direita, lamento o corte de investimento que vem ocorrendo nas universidades públicas e a imposição de ideias incoerentes, às quais desqualificam e desvalorizam o estudo científico e o investimento no campo da pesquisa. Isso ainda ocorre nesse momento tão difícil e perturbador em que estamos vivendo, por conta da pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19)², causando a morte de pessoas no mundo, sem que haja uma solução a curto prazo para o problema enfrentado.

Para o professor Moisés (2020), a questão desse corte, no momento áspero que estamos atravessando, pode ser encarada como:

² De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. A maioria (cerca de 80%) dos pacientes podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. De acordo com os estudos de Malta, et al (2000), a pandemia da doença pelo coronavírus 2019, COVID-19 foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. No Brasil, desde o primeiro caso, confirmado em 26 de fevereiro, foram registrados outros 374.898, e 23.485 óbitos atestados até 1o de junho de 2020. Uma importante questão epidemiológica diz respeito à elevada infectividade e a velocidade de propagação que pode variar de 1,6 a 4,1.

[...] uma decisão obscurantista, que vai contra o significado e a importância da ciência. Os membros desse governo não têm nenhum apreço, nenhuma preocupação, nenhuma relação com a perspectiva do conhecimento, com a ideia de que o conhecimento fundamenta as ações, inclusive as ações políticas. (MOISES, 2020).

Penso que refletir sobre o campo político e as ações voltadas para a área da educação e da formação de professores é tarefa fundamental frente aos dilemas, desafios e perspectivas que, historicamente, vem sendo concebidos no processo de profissionalização docente.

Esse processo de compreensão e de entendimento do meu papel enquanto pessoa e profissional, situada no mundo da educação, que se iniciou com a minha entrada na pré-escola e que perpassou toda a educação básica, foi fortalecido pelos conhecimentos e aprendizagens vivenciados nos quatro anos do Ensino Superior e certificado com a conclusão da graduação, em 2011.

Em 2012, prestei o concurso para o cargo de “Educador de Creche” no município de Ribeirão Preto - SP e me efetivei na função. Porém, como o concurso só foi homologado meses depois, a denominação do cargo foi substituída para “Professor de Educação Básica I (PEB-I)”, conforme o artigo 77 do Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto (EMPMRP), regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases, a qual readequou os profissionais de creche a essa nova nomenclatura.

Esse movimento de reconhecimento dos profissionais das creches e pré-escolas foi resultante das reivindicações das educadoras e professoras municipais, alicerçadas nos artigos da LDB de 1996, o qual situava esse nível de ensino como primeira etapa da educação básica e discorria sobre a valorização dos profissionais da Educação Infantil.

Portanto, enquanto essas mudanças aconteciam na Lei e impactavam a nova carreira de docentes e trabalhadores da educação, eu estava estudando, questionando e conhecendo teoricamente, à distância, essas mudanças, pois cursava Pedagogia em outro município. Assim, posso afirmar que esse movimento foi extremamente encorajador e mobilizador das ações coletivas dos profissionais da rede, tanto dos iniciantes quanto dos experientes.

No bojo desse processo de mudanças, adentrei na rede pública para o cargo efetivo de PEB-I, para atuar com crianças de 3 anos, em uma pré-escola. Esse tipo de instituição agrega dois níveis de professores, onde ao Professor de Educação

Básica II (PEB-II)³ eram atribuídas as salas de Etapa I e II e, aos PEB I⁴, eram atribuídos os Maternais.

Fiquei nessa escola por um período de 6 anos, pois me identificava com o contexto geral do Projeto Político Pedagógico. Entretanto, havia momentos de discórdia entre as professoras PEB-I e algumas PEB-II, pois estas, que nos intitulavam de “crecheiras”, tinham em seus discursos a retórica de que trabalhávamos com os maternais somente com o princípio do cuidar. Hoje, por conta do aprofundamento teórico da minha pesquisa, entendo que a mentalidade das referidas colegas se deu por vários motivos, entre eles, a ausência de boa formação inicial que discutisse a concepção de Educação Infantil pós LDBEN e os desdobramentos que essa lei desencadeou com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), bem como a importância da formação continuada voltada para o aprofundamento de questões relativas à profissionalização e a qualificação da profissional da Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária de atendimento, e a superação de discursos obsoletos, carregados de estereótipos e preconceitos, que também são consequências da falta de um espaço de diálogo, reconhecimento e fortalecimento da categoria.

Com a proposição, nos documentos oficiais, de que a Educação Infantil não deveria ter um caráter assistencialista, e em defesa da tríade cuidar, educar e brincar, era solicitado aos professores uma mudança de postura e mentalidade, refletida em suas práticas e ações nos contextos de trabalho. Nesse sentido Cerisara (2005) aponta sobre:

[...] à perspectiva de “educação assistencialista” presente nas creches e à perspectiva de “educação escolar” presentes nas pré-escolas. Ou seja, a Educação Infantil proposta na década de 1990 pelos documentos oficiais pretendia romper e superar essas duas tendências ainda tão significativas no contexto das instituições de Educação Infantil, avançando em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a seis anos exige na atual conjuntura social, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, ou seja pela faixa etária (zero a três anos ou três a seis anos), seja pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição, seja pela profissional contratada para trabalhar com as crianças (atendente, pajens ou professoras). (CERISARA, 2005, p. 348).

³ Conforme a lei complementar 2.524/12 do Estatuto dos Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto, no artigo 4º, primeiro inciso, alínea b) Professor de Educação Básica II: atuação no Ensino Infantil com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º).

⁴ No mesmo Estatuto e artigo acima, na alínea b, define que: Professor de Educação Básica I: atuação na Educação Infantil com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

Embora compreendamos que essa era uma ruptura difícil, por conta de práticas engendradas nas escolas desde o século XVI, com o passar do tempo, por meio de diálogos exaustivos e fundamentados que tínhamos, principalmente com as professoras mais experientes, conseguimos encontrar caminhos de conscientização e compromisso com um novo paradigma de formação das crianças pequenas. A luta foi difícil, assim como os consensos, mas o exercício de diálogo e de valorização dos saberes que trazíamos de nossa experiência com as novas bases, resultaram num novo tom e uma nova perspectiva de trabalho.

Para Nóvoa (2019a):

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. (NÓVOA, 2019a, p. 11).

Assim, conseguimos nos posicionar, conquistando o nosso espaço e a valorização de todos os profissionais da escola, diminuindo a discriminação e construindo tentativas de coletividade e de união do grupo.

Buscando novos horizontes e “firmar a minha profissão” (NÓVOA, 2017), em 2013 realizei uma especialização à distância em Educação Infantil, em uma instituição privada de ensino. Embora eu possuísse uma bagagem formativa para a área, percebia que, para aquele momento, a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e as aprendizagens advindas da Licenciatura Plena estavam sendo insuficientes para os meus anseios. Mesmo sendo um curso não presencial, ao retomar assuntos que tratavam acerca das peculiaridades da infância e do papel do educador nesse processo, e os relacionar com a prática que eu representava, algumas dúvidas foram sendo parcialmente sanadas. Os conhecimentos propiciados por essa experiência foram fundamentais para que eu aprimorasse a minha concepção de criança e abrangesse grande parte de suas especificidades. Assim, caminhei para aclarar o entendimento dos jogos simbólicos e como as brincadeiras satisfaziam os desejos das crianças, compreendendo melhor o significado do brincar como atividade principal dos pequenos. Assaz fora a colaboração formativa nesse curso, que defendi em nível de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “A importância da mediação do professor nas brincadeiras de faz-de-conta”.

Quanto aos estudos dentro da EMEI, eles ocorriam semanalmente de forma coletiva, informativa e expositiva, com algumas tentativas dialógicas. Eram

momentos parcialmente produtivos, de discussões pedagógicas e trocas de experiências entre os pares.

Foi por intermédio de uma dessas ações coletivas de formação e planejamento que tive conhecimento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no site do MEC, em 2015. Após o compartilhar com as colegas de trabalho, iniciamos a leitura do material e a tentativa de articular o documento às nossas ações e práticas pedagógicas. Com o passar do tempo, as discussões sobre a BNCC foram crescentes e sentíamos que já conhecíamos mais desses novos assuntos, porém com milhares de dúvidas.

Em 2018, após a homologação da BNCC, o grupo responsável pela formação continuada do município começou a discutir efetivamente a Base Comum, oferecendo palestras, formações online e orientando os diretores da Educação Infantil a darem formação aos professores sobre a BNCC, nos nossos momentos de Trabalhos Docentes Coletivos (TDC). Essa discussão será aprofundada na apresentação do contexto da rede municipal, na seção da análise dos dados.

Tantas mudanças e novos processos acabaram provocando transformações em meu campo profissional e em 2019 passei a atuar em uma creche.

Por conta do meu trabalho com as crianças de uma outra faixa etária, busquei leituras e materiais de apoio que pudessem colaborar com a minha prática e, novamente, me deparei com as orientações da BNCC e os demais documentos anteriores a ela.

Na creche ⁵, logo no começo do planejamento, diante de algumas interlocuções com as novas colegas e direção escolar, percebi que, embora tivéssemos alguma formação continuada online acerca da BNCC, esse tema era pouco ou quase nada discutido naquele ambiente.

Observei que muitas docentes realizavam suas práticas a seu modo ou com base em documentos e referenciais que já existiam. Essa era uma prática comum, devido às docentes da instituição possuírem anos de experiência com as crianças de 0 a 3 anos. Nesse processo, minha inquietação se deu devido à inexperiência com essa faixa etária e com o espaço no qual estava inserida. Entretanto, como professora, posso assegurar que, oficialmente, a BNCC foi arrojada na escola, pois foram poucas discussões dentro da unidade sobre o que havia sido “aprendido” em

⁵ Salientamos que no município do qual a pesquisa foi realizada, as EMELs se referem às instituições que atendem as crianças de 4 a 5 anos, em período parcial; e, Creche, às crianças de 0 a 3 anos em tempo integral.

TDC online. O documento adentrou à instituição como um novo paradigma que deveria ser adotado obrigatoriamente.

No começo de 2019, cada professor recebeu um livro didático⁶ e mais algumas orientações, via formação online, sobre o tema da Base, vindos do Ministério da Educação (MEC) e SME. Também foi realizada uma palestra formativa dentro da escola, por uma Formadora da SME, com o objetivo de compreendermos o que representavam os “direitos de aprendizagem” das crianças, os três grupos de faixas etárias e os objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos contidos nos “campos de experiências”. De modo impositivo por parte da Secretaria Municipal da Educação (SME)⁷, reformulamos o currículo da creche às novas propostas e fomos orientadas a registrar no “Diário de Sala” os códigos alfanuméricos contidos nos “objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos”.

No final desse mesmo ano, o Novo Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto foi homologado, com início no ano letivo de 2020.

Nesse caminho, observou-se que as orientações sobre a BNCC vieram na contramão dos problemas pedagógicos e de condições de trabalho enfrentados na nossa escola. A sensação de não sermos “ouvidas e consultadas” pelas políticas públicas ficou ainda mais evidente. Quando começamos a refletir sobre as orientações da BNCC, havia uma posição crítica em relação a ela, pois não compreendíamos como melhoraria a qualidade da Educação.

Os questionamentos foram surgindo conforme a reflexão sobre o texto da BNCC e as práticas que se realizavam durante o dia a dia com as crianças. Um documento dessa natureza não tratava sobre as especificidades e individualidades das crianças de 0 a 3 anos, determinava a faixa etária de aprendizagem e o que o professor deveria ensinar. Essas incompreensões levavam a um sentimento de insegurança, angústia e ansiedade na condução de nossas propostas e ações. Talvez por ser algo novo, transitório, em construção. Talvez por nós, professoras, não termos conhecimento sobre as novas normativas e não termos sido consultadas para a sua construção, além dos inúmeros desafios que o próprio cotidiano

⁶ Em 2018: A escolha por esse livro didático foi feita por meio de votação entre todos os docentes PEB-I da rede, onde a SME apresentou 2 livros para a rede toda, para que fosse escolhido um. Cada escola mandou a sua votação. O livro finalista foi “Práticas comentadas para inspirar: formação do professor da educação infantil/creche 0 a 3 anos e 11 meses”, das autoras Joyce M. Rosset, Maria Helena Webster, Joyce Eiko Fukuda e Lucila Almeida, da editora do Brasil. A impressão é de 2017. Porém, a sua utilização nessa rede de ensino municipal iniciou-se apenas em 2019. O livro apresenta sugestões de atividades com base nos direitos e campos de experiência da BNCC.

⁷ A SME de Ribeirão Preto possui sistema de ensino próprio. Falaremos sobre ele na seção da análise dos dados.

apresentava na relação das adaptações do novo documento com as atividades desenvolvidas com as crianças.

E foram essas inquietações e reflexões, interpeladas pela complexidade que envolve a constituição da profissionalidade das profissionais que trabalham na creche e sua relação com as políticas públicas, em especial a BNCC, que me impulsionaram para a busca de formação continuada, para a necessidade de desenvolver pesquisas nesse campo de ação e buscar pistas para questionamentos de minha atuação como professora da rede pública da Educação Infantil. Assim, em 2019, iniciei o Mestrado Profissional em Educação na UFSCar de São Carlos - SP.

A escolha pelo Mestrado Profissional foi devido ao viés investigativo e a possibilidade de analisar a minha prática profissional com o embasamento em teóricos da área, permitindo um processo de reflexão (SCHÖN, 1992), contribuindo com o repensar sobre o meu trabalho, valorizando os saberes que são produzidos pelos meus pares e contribuindo para uma mudança de postura e mentalidade em relação ao coletivo das práticas e ações da equipe escolar, por meio da investigação-ação.

Segundo Tozoni-Reis (2016, p. 2) a investigação científica é um caminho para “compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida”. E, neste sentido, a busca por uma maior clareza das bases que norteiam a minha ação é fundamental no meu processo de crescimento pessoal e profissional.

Perfilar a minha história é defender a importância do meu papel social e da dignidade e comprometimento que tenho perante as crianças, meus pares, minha formação e a educação desse país. É uma forma de ganhar “voz” (GOODSON, 1992) e de não me calar frente às mazelas, discrepâncias, incoerências e imposições políticas que não proporcionam um espaço de reconhecimento da minha experiência e do meu papel enquanto profissional da área na qual atuo. Nesse sentido, acredito que o caminho da pesquisa seja mais um viés formativo e fortalecedor do meu desenvolvimento profissional e da valorização da minha identidade como pedagoga, professora, especialista, profissional e pesquisadora do campo da Educação Infantil.

APRESENTANDO AS VEREDAS DA PESQUISA

Atualmente, as políticas públicas vêm focando o seu olhar de maneira mais atenta, para as ações, os atores e os processos formativos no campo da Educação Infantil. Os holofotes se acenderam, fortemente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que passou a incluir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, reconhecendo legalmente os seus profissionais, a importância do desenvolvimento integral da criança e a necessidade de um currículo comum para essa etapa.

No bojo dessas ações e mudanças no campo da Educação Infantil, as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, elaboradas ao longo dos anos de 2008 e 2009 e aprovadas em 2009, buscaram selar o compromisso com os aspectos citados na LDBEN, fundamentando uma política efetiva de Educação Infantil no país. Também o Plano Nacional de Educação, de 2014, versou sobre a universalização da Educação Infantil e a sua ampliação para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos. Atualmente sob ameaça de um “estreitamento curricular” (COSTOLA; BORGHI, 2019, p. 1314), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser, desde 2017, o documento norteador de ações educativas, com o objetivo de ser “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 7) na Educação Básica, onde se apresentam as concepções de ensino e aprendizagem fundamentados nas competências gerais e, no caso da Educação Infantil, se acrescentam os direitos de aprendizagem nos campos de experiências e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos de faixa etária.

No âmbito acadêmico, vários estudiosos como Abramowicz e Moruzzi (2016), Corrêa (2019), Freitas (2016), Marchelli (2017), Monteiro e Herneck (2018) entre outros, vêm se debruçando, abordando os prós e contras dessas ações políticas, enfocando as discontinuidades dos programas, a incoerência de propostas, o retrocesso de ideias e as lacunas formativas dos profissionais que atuam nessa etapa da escolaridade.

Embora a atual normativa (BNCC) se apresente como um documento plural e inovador, focado num conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis, a que todos os estudantes tenham direito, idealizada e construída através de discussões com especialistas da área educacional e aberta para opiniões e sugestões por meio de audiências públicas, para adequação aos currículos das instituições escolares (BRASIL, 2017), constatamos, nos estudos de Freitas (2016), que sua construção representou a imposição da política vigente influenciada por interesses de

organizações internacionais e fundações privadas que nortearam sua proposta e geraram conflitos e tensões em toda a comunidade acadêmica e escolar.

A título de reflexão, devemos nos perguntar: como podemos compreender a educação brasileira frente a um quadro de políticas desconexas e impositivas, feitas a “toque de caixa” e permeadas por interesses econômicos?

A resposta para essa questão perpassa o entendimento dos caminhos percorridos por esse processo e a forma como foi homologada, com um caráter político partidário. A BNCC, assim como outras leis e Diretrizes, como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil em 1998 (KUHLMANN, 1999), foi decretada rapidamente em dezembro de 2018, devido à mudança de governo, de viés autoritário, contrário a todo o movimento que o Brasil vinha construindo até então, em governos anteriores pautados na coletividade e na construção democrática.

No campo da profissionalização do ensino, defendida neste estudo como um processo de elevação do status da profissão docente (TARDIF, 2013), a Base afirma a participação democrática dos profissionais da Educação Básica para a sua elaboração e orienta um conjunto de normativas que visa auxiliar esses profissionais a adequarem o currículo da escola, colaborando com os objetivos educacionais previstos na legislação. Entretanto, nas pesquisas acadêmicas encontradas de Rosa (2019), Oliveira (2019a), Ferreira (2019), Costa (2018) e Agostini (2017), embora sejam pesquisas recentes à implementação da normativa, não consta a participação efetiva dos professores na elaboração do documento, adequando ou refletindo as concepções normativas de acordo com as realidades e particularidades encontradas nas escolas.

Frente a essa afirmação, outro questionamento importante deve ser levantado: qual o lugar dos professores nos debates políticos e na implementação de propostas normativas que impactam nas redes de ensino?

O distanciamento da participação dos professores e de haver um lugar de destaque nas discussões políticas, assim como ocorreu com a implantação da Base, caracteriza uma delimitação conceitual sobre assuntos relacionados à prática pedagógica no que diz respeito ao que está sendo orientado para a qualidade da Educação. Para Kishimoto (2004, p. 329), um dos fatores “imprescindível para a alteração da prática é o protagonismo do professor [...]”. O professor é o ser social que necessita dialogar, refletir e compartilhar com seus pares sobre a realidade da escola. Mas o que vemos nas normativas é que o professor é um ser que recebe

orientações e informações do que se deve fazer com seus alunos, sem que se possa pensar nesse professor como ser autônomo, reflexivo e social.

Ainda sobre essa questão, Marchelli (2017, p. 55) pontua que é preciso ter uma consciência maior sobre os impactos e implicações que a Base refletirá, já que falar sobre ela nesse momento “é uma questão muito difícil de ser discutida”, pois ela está em processo de implementação. Entretanto, com base em Tardif (2014), isso ocorre porque a formação inicial e continuada do professor é construída por vários fatores, como suas experiências pessoais e profissionais, os quais eles levam consigo para a constituição do seu papel do professor.

Embora haja precedentes de que as políticas educacionais não levam em consideração os apontamentos dos professores atuantes de outras etapas, no caso específico da professora da creche, historicamente, a desvalorização e a desprofissionalização é gritante, por se acreditar que o atendimento para esse público não necessita de aprofundamento teórico e de conhecimentos e saberes na elaboração das atividades e na condução das ações. De acordo com Kuhlmann Jr (2000, p. 7), “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”. Diante desse contexto, compreende-se que as políticas públicas se reduzem à falta de verbas e conseqüentemente à desvalorização de ações práticas efetivas para o tratamento com as crianças. Assim, acabam concebendo o espaço da creche como destinado somente ao cuidar, reforçando o desconhecimento da importância do educar e brincar para o desenvolvimento integral das crianças e a importância de um profissional qualificado para essa função⁸.

Nessa perspectiva, as políticas vêm sendo instituídas de forma lenta e conflituosa, via processos de lutas dos profissionais da Educação Infantil, que buscam desconstruir o caráter assistencialista tão impregnado em nossa sociedade e o viés de que a professora da creche se reveste de um perfil de “tia”, “professorinha”, “cuidadora” (FREIRE, 1998; KISHIMOTO, 1999; ARCE, 2001; LOURO, 2006; ASSIS, 2007) e é vista, portanto, como alguém que não precisa de uma boa formação e que não tem direito a “voz” profissional.

Somado a questão de gênero do parágrafo acima, abrimos um parêntese para salientarmos que adotamos o termo “professora” no feminino com maior

⁸ Para compreender melhor as especificidades do trabalhador docente da Educação Infantil, consultar o artigo: Tosta, Tawana D. O.; Souza, Ana Paula G. Aprendendo a ser professora de Educação infantil. **Comunicações Piracicaba**. v. 27. n. 21. p. 63-87. jan./abr. 2020.

frequência, pois estudos revelam que a docência na Educação Infantil, majoritariamente, é uma profissão feminina (ARCE, 2001; KISHIMOTO, 1999), e isso se confirma na totalidade das mulheres atuantes nessa etapa da educação, colaboradoras deste campo de pesquisa estudado. Em outros momentos, aderimos ao termo “professor” no masculino, para representar toda a classe de professores das diferentes etapas educativas.

Colaborando com essa questão, Tardif (2013) afirma que este fato é um dos elementos que proletariza a profissão docente, pois é importante que se enxergue, nos movimentos à profissionalização docente, a sustentabilidade de que os saberes profissionais dessa categoria são plurais e sociais, eximindo-a de qualquer diferença de gênero para a sua atuação.

Como forma de refletirmos sobre essas inquietações voltadas para a imposição de políticas públicas no campo da Educação Infantil, em especial a BNCC, refletida como documento norteador das ações docentes, partimos dos seguintes questionamentos: Como as professoras de creche compreendem a BNCC e de que forma as regulamentações dessa base tem refletido em suas práticas? Até que ponto os saberes profissionais dessas professoras vêm sendo reconhecidos e articulados às ações da Base e no seu processo de implantação?

Para tentar responder essas questões, esse estudo analisou a percepção das professoras de creche sobre a BNCC e o seu impacto em suas ações e no reconhecimento de seus saberes profissionais.

Como objetivos específicos, a proposta da pesquisa buscou:

- a) perfilar a identidade profissional das professoras;
- b) investigar como as professoras de creche interpretam as normativas da BNCC em suas ações;
- c) compreender quais saberes profissionais são mobilizados por essas professoras em suas práticas e em que medida esses saberes são valorizados e estão em consonância com a BNCC.

Diante desse traçado inicial, o estudo se fundamentou na pesquisa de cunho qualitativo, por meio de um estudo exploratório-descritivo, utilizando como instrumento para a produção dos dados, questionários aplicados a um universo de 15 professoras, de um município do interior paulista, atuantes em um Centro de Educação Infantil (CEI).

Em suma, abordamos as implicações da implementação da BNCC e sua relação com os saberes profissionais das docentes, em prol do movimento de

fortalecimento da profissionalização do ensino, a partir de dois olhares: um mais amplo, que identifica e analisa essa normativa para a Educação Infantil, em especial a creche e outra mais local, que identifica e analisa as percepções das professoras de creche a respeito da temática em relação às suas ações, pontuando as convergências e divergências sobre a efetivação da Base na ação das profissionais, partindo do olhar de um determinado grupo vinculado a uma unidade municipal.

Para um melhor desenvolvimento do estudo, a pesquisa foi dividida em cinco seções.

Na seção introdutória, são apresentadas a trajetória da pesquisadora e a investigação do estudo, buscando traçar um perfil da constituição profissional da docente-pesquisadora e da pesquisa exploratória-descritiva.

Na primeira seção, abordamos a trajetória metodológica e a produção dos dados.

Na segunda seção, apresentamos o levantamento bibliográfico sobre as pesquisas realizadas no período de 2015 a 2019, utilizando como descritores as temáticas relativas a: BNCC, saberes e profissionalização docente.

Na terceira seção, discorreremos sobre o quadro teórico que fundamenta o trabalho, enfatizando o percurso histórico das professoras de creche e o processo de profissionalização do ensino e os seus saberes profissionais docentes.

Na quarta seção, focamos no debate sobre a BNCC, tanto no campo legal, quanto no campo teórico, discutindo os prós e contras sobre a sua elaboração e “implementação”.

Na quinta seção, apresentamos os dados da pesquisa e sua análise.

Por fim, encontram-se as considerações finais acerca do estudo.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção é direcionada para a compreensão dos caminhos metodológicos utilizados para se atingir o objetivo desta pesquisa, voltados para a análise da percepção das professoras de creche sobre a BNCC e o seu impacto em suas ações e no reconhecimento de seus saberes profissionais.

Partindo-se das questões norteadoras do trabalho, o estudo remete para a importância em dar voz às professoras da Educação Infantil, reconhecer a profissionalização das professoras atuantes nessa etapa da educação, valorizar os saberes produzidos por essas profissionais, elevar o status da profissão docente e, por fim, quebrar o silêncio imposto ao longo dos anos sobre a necessidade do protagonismo dos professores na construção das políticas públicas.

Anunciamos a seguir, os passos para a construção dessas propostas, permitindo que essa pesquisa tenha um compromisso ético, político e pedagógico, tomando como ponto de partida os limites historicamente impostos no campo investigado e, como ponto de chegada, os alcances promovidos pela pesquisa, partindo do olhar da professora, pesquisadora da própria prática, permitindo a produção e a análise de dados potencializadores de mudança de postura e mentalidade de todos os envolvidos no processo, em defesa da melhoria da qualidade do ensino e nosso país.

Apresentaremos agora, a natureza da pesquisa proposta, o tipo de estudo, o campo de investigação, as parceiras da pesquisa e os procedimentos utilizados para a produção dos dados.

1.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é um estudo realizado em um contexto educacional. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa, realizada dentro de um ambiente incide, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47) “sobre diversos aspectos da vida educativa”. Por isso, é considerada uma investigação de cunho qualitativo, pois “engloba um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises” (ANDRÉ, 2001, p. 54), sobretudo, estabelecem estratégias e procedimentos aos investigadores, permitindo diferentes pontos de vistas e experiências na interpretação e análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Colaborando com essa questão, as autoras Ludke e André (1986) também afirmam que para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Por isso, é fundamental que se pense nos fatores que expliquem determinados fenômenos do meio social em que esses informantes estão inseridos.

1.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO-DESCRITIVO

Diante dessa perspectiva, abordamos como estratégia de pesquisa o estudo do tipo exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al.*, 1965), que nos possibilitou reunir informações e dados que sustentaram a realização deste estudo. Essa escolha ocorreu devido às características implicadas no processo de pesquisa, relacionadas a: importância na aquisição e familiaridade com o fenômeno, obtenção de novos olhares sobre uma determinada questão das diferentes pessoas envolvidas no processo, familiaridade do pesquisador com o fenômeno que ele deseja investigar, uma vez que permite:

“[...] esclarecer conceitos; estabelecer prioridades para pesquisas posteriores; colher informações sobre possibilidades práticas para realizar pesquisas em ambientes da vida real; fornecer um recenseamento de problemas considerados urgentes, por pessoas que trabalham em um determinado setor de relações sociais”. (SELLTIZ *et al.*, 1965, p. 63).

Por fim, este tipo de estudo pode ser considerado, como afirma Selltiz *et al.* (1965, p. 63), “... um passo inicial num contínuo processo de pesquisa”.

Complementando essas afirmações, Gil (2008), com base nas ideias de Selltiz *et al.* (1965), comenta ser esse tipo de pesquisa um caminho para inicialmente se buscar uma visão geral de algum tema enquanto este ainda é pouco explorado, servindo assim, posteriormente, como auxílio e ponto de partida para outros estudos. Ou seja, o estudo exploratório se dá pelo início de “ideias ou descobertas de intuições”.

Ainda sobre esse tipo de perspectiva, Selltiz *et al.* (1965) assinala ser esse estudo um caminho para buscar atingir o “objetivo da formulação de um problema para a investigação mais exata”, partindo do pressuposto de explorar e familiarizar-se com o fenômeno social que se visa estudar.

Assim, constatou-se que o assunto abordado neste estudo, trata-se de um tema que fora pouco explorado, afirmando ser “um campo fértil para hipóteses de estudos” futuros (SELLTIZ *et al.*, 1965, p. 64).

Nesta pesquisa, o estudo exploratório foi combinado com a técnica das características da pesquisa bibliográfica/documental. Esse tipo de metodologia proporcionou embasamento teórico para sustentar o problema em questão, que foi agregado com a produção de dados oriundos dos questionários estruturados. O apoio nesses instrumentos para a produção dos dados “permitiu a obtenção de dados significativos para as hipóteses emergentes” (SELLTIZ *et al.*, 1965, p. 62), possibilitando o levantamento de questões que foram abordadas neste estudo e de outras que emergiram para pesquisas futuras.

Somado ao estudo exploratório, abordou-se o estudo descritivo. Como o próprio nome diz, descreve as variáveis que podem colaborar para a compreensão do problema, de forma que o pesquisador seja “capaz de definir claramente o que deseja medir e de encontrar métodos adequados para essa mensuração” (SELLTIZ *et al.*, 1965, p. 75), isto é, diante da definição dos objetivos específicos. Assim, para Gil (2002, p. 42), as pesquisas “definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema”.

Diante dessa premissa, objetivou-se a descrição das características do fenômeno estudado, possibilitando a organização em eixos de análise e a construção das seções teóricas e metodológicas, permitindo a compreensão do ponto de partida das questões norteadoras, a interpretação dos dados e as considerações finais sobre o campo investigado.

1.3 PRODUÇÃO DOS DADOS

Os dados foram produzidos em quatro etapas: 1º. Levantamento de pesquisas na área; 2º. Aprofundamento teórico; 3º. Análise Documental; 4º. Questionários.

1ª etapa – Levantamento de pesquisas na área

Num primeiro momento, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas na base de dados do Portal CAPES e Repositório Institucional da UFSCar, com recorte para a temática Base Nacional Comum Curricular e políticas

públicas para a Educação Infantil e dos saberes profissionais das professoras de creche.

O levantamento partiu de critérios estabelecidos previamente de acordo com os estudos de Romanowski e Ens (2006):

- a) definição dos descritores;
- b) localização do banco de dados;
- c) estabelecimento de critérios;
- d) levantamento dos trabalhos;
- e) coleta do material;
- f) leitura do material;
- g) sistematização das sínteses e análise dos trabalhos.

Esse levantamento visou mapear as produções na área, bem como justificar a pertinência e a relevância do estudo. Será apresentado na seção 2.

2º. Etapa - Aprofundamento teórico

Como pano de fundo para o aprofundamento teórico do trabalho foram utilizados os seguintes autores do campo da Educação Infantil:

- para discorrer sobre a historicidade das creches, atrelado ao atendimento realizado nas instituições que atendiam crianças desde o século XVII: Ariès (1981), Civilette (1991), Kuhlmann Jr (2000), Andrade (2010);
- para tratar sobre o papel das professoras e profissionais de creche: Oliveira (1994), Arce (2001), Oliveira (2001), Campos (2001), Rocha (2001), Kishimoto (2004), Fonseca, Colares e Costa (2019);
- para discutir sobre o campo da profissionalização do Ensino: Tardif (2013; 2014), Nóvoa (1999; 2009; 2017; 2019a, 2019b). E Gauthier (1998), para a compreensão das temáticas sobre saberes profissionais;
- para abordar o campo das políticas públicas na área da educação: Freitas (2016), Abramowicz e Moruzzi (2016), Costola e Raghi (2019). E, Cruz e Fochi (2018), Z. Oliveira (2019a), Velho (2019) e Correa (2019), para o debate sobre a BNCC e os seus desdobramentos. Esses dados serão abordados na seção 4.

3º. Etapa - Análise Documental

A análise documental foi utilizada como técnica, devido à intencionalidade no aprofundamento de informações sobre os documentos normativos em âmbito nacional e municipal, referentes ao campo estudado.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

O uso de documentos para a pesquisa traz riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas das ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009 *apud* Cechinel *et al.*, 2016).

O documento da BNCC, principal foco do trabalho, foi analisado em âmbito nacional e será apresentado na seção 4. Em âmbito municipal, foi selecionado para análise o documento aprovado em dezembro de 2019, adequando o Referencial Curricular Municipal da rede de Ensino de Ribeirão Preto, conforme orientações da própria Base e o Projeto Político Pedagógico da instituição estudada. Esses dados serão apresentados na seção 5.

4º. Etapa – Questionários

Para o levantamento dos dados, foram utilizados questionários, devido à sua importância na coleta de informações abrangentes de uma determinada temática (LUDKE; ANDRÉ, 1986), e por representarem um instrumento que permite observar as características de um determinado indivíduo ou grupo.

Segundo Gil (2008), por meio de questionário, é possível o levantamento de conhecimentos, sentimentos, expectativas e interesses, entre outras informações, possibilitando uma maior abrangência do número de participantes, uma vez que se pretendeu atingir as professoras de uma determinada creche da Rede Municipal, no início do ano de 2020, e por possibilitar “que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente”. (GIL, 2008, p.122).

Questionários também são vantajosos por evitar possíveis vieses do pesquisador, além de considerar o seu caráter anônimo (SELLTIZ *et al.*, 1965) para obter respostas e pontos de vista, já que os colaboradores nem sempre desejam falar sobre si e se identificarem, com receio de se expor a outras pessoas.

Gil (2002, p. 115) ressalta que essa é uma das técnicas de interrogação que possibilita “a obtenção de informações acerca do que a pessoa sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez,” bem como o respeito de suas

explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes. (SELLTIZ *et al.*, 1965, p. 273).

O questionário foi construído com questões abertas e fechadas, totalizando 31 perguntas (ver Roteiro em apêndice B), entregues às colaboradoras de pesquisa juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver em apêndice A).

Vale ressaltar que a pesquisa teve a sua aprovação pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, por meio do Parecer Consubstanciado do CEP: 4.106.103, CAAE: 29694120.7.0000.5504.

1.4 CAMPO DE ESTUDO

O campo selecionado para a realização da pesquisa foi o de uma creche municipal localizada na cidade de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo. A escolha desse local se deu pela familiaridade da pesquisadora com o espaço, atuando ali como docente, e pelo engajamento em contribuir com a sua formação e a de seus pares.

Sobre a proximidade da pesquisadora com o local investigado, Bogdan e Bikdlen (1994) orientam que, para que haja imparcialidade do pesquisador sobre os dados gerados, é indicado que exista um distanciamento entre o local estudado e o pesquisador, isto é, o campo de pesquisa precisa ser algo desconhecido para aquele que o estuda. Entretanto, por ser uma pesquisa de Mestrado Profissional, onde as inquietações partem da experiência do campo de trabalho da professora-pesquisadora, o estudo foi realizado nesse ambiente, permitindo a reflexão sobre a própria prática, bem como as das colegas participantes.

Diante dessa escolha, a familiaridade com o campo de estudo levou a uma ação e reflexão sobre os acontecimentos e remeteram ao contato da pesquisadora com as participantes do estudo, a fim de que se conseguisse entender suas percepções acerca do problema de pesquisa.

Diante disso, André (2001) orienta que o pesquisador que propõe estudar elementos da sua própria prática ou que estejam em contato mais direto com a realidade estudada, antes ou durante a pesquisa, precisa atentar-se na elaboração e desenvolvimento dela, de modo que:

[...] o trabalho de pesquisa 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. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

1.5 COLABORADORAS DA PESQUISA

A escolha das colaboradoras da pesquisa se referiu às professoras de creche com um olhar para suas singularidades, percepções, formações e saberes. De um total de 30 professoras, 15 se propuseram a participar. Todos os dados relativos ao perfil identitário das participantes serão apresentados na seção 5.

Para Gil (2002, p. 98) a seleção dos participantes de uma pesquisa:

[...] é de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem amostra. De modo geral, a população significa o número total de elementos de uma classe. Isso significa que uma população não se refere exclusivamente a pessoas, mas a qualquer tipo de organismo. [...] é necessário determinar com grande precisão a população a ser estudada. Para isso devem-se ser consideradas as características que são relevantes para a clara precisa definição da população. Por exemplo, ao se referir a uma população de pessoas, convém que se especifique o sexo, a idade, a instrução e o nível socioeconômico.

Para a participação das professoras, a pesquisa foi protocolada e aprovada pela Secretaria Municipal da Educação (SME). Na sequência, a direção da creche autorizou a participação, demonstrando interesse pela pesquisa, devido à relevância para a unidade. O passo seguinte foi o contato presencial com cada professora sobre o estudo, no início de 2020, e na sequência, a entrega dos questionários impressos a cada uma das 30 professoras atuantes que trabalhavam na referida creche.

No entanto, dos 30 questionários entregues, apenas 8 foram respondidos, em um tempo de quase dois meses, o que demonstrou a dificuldade de adesão à pesquisa pelas docentes. O fato que colaborou com esse resultado foi a situação inusitada do isolamento social devido ao Covid-19, dificultando o acesso da pesquisadora à escola e o contato presencial com as professoras participantes. Diante desse fator de calamidade pública, as demais professoras que não responderam ao questionário, foram lembradas sobre a pesquisa por meio de mensagem eletrônica e reorientadas a responderem o questionário, caso ainda

tivessem interesse em participar, por meio do *Google Forms*⁹. Assim, mais 7 professoras responderam ao questionário, totalizando 15 professoras participantes.

Cabe relatar que o fato que chamou atenção nas devolutivas das perguntas, foi que as professoras do Berçário I não responderam ao questionário. De todas as professoras que não responderam, entre Berçário I e II e Maternais I, percebemos que as principais justificativas eram: não sabiam responder por meio do link enviado ou o computador estava impossibilitado para acesso ao questionário. Algumas não deram justificativa para a ausência de resposta, enquanto outras afirmavam que responderiam, mas ao final, não se manifestaram para entregar em tempo hábil.

Para preservar o nome dessas profissionais, a identificação de cada colaboradora é apresentada por meio da letra P (professora) e o número sequencial da entrega dos questionários, sendo P1, P2, P3 e assim sucessivamente, conforme será apresentado no quadro 11, localizado na seção 5.4.1.

1.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram organizados e analisados conforme os objetivos específicos que pudessem responder à questão de pesquisa, por meio do objetivo geral. A autora Bardin (2011) orienta sobre alguns caminhos a serem seguidos, para que se realize a análise dos dados. Dessa forma, fizemos a pré-análise dos dados, que para a autora “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]” (BARDIN, 2011, p. 95). Nessa etapa, fizemos a leitura flutuante dos 15 questionários, que contabilizaram 31 questões, entre perguntas fechadas e abertas, buscando maior familiaridade com os registros, nos deixando “invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 96).

O tratamento desse material se deu por meio da análise do conteúdo. Com base nas orientações de Bardin (2011, p 44), esse tipo de análise se caracteriza por “procurar conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Assim, por meio da leitura do material, buscamos conhecer a semântica das palavras para compreendermos o que está escrito por trás delas e identificamos elementos no texto que apareceram com mais frequência, também levando em

⁹ *Google Forms* é um aplicativo online de gerenciamento de pesquisas criado pelo Google, utilizado para pesquisar e coletar informações pessoais, e podem ser usados para questionários e formulários de registro.

consideração os menos comuns. Esse trabalho nos possibilitou a identificação de unidades de registros e a formação de temas

Para Bardin (2011, p. 105), “fazer uma análise temática, na qual consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”, possibilita “estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, “[...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base” (BARDIN, 2011, p. 106). Diante disso, organizamos as respostas por meio, eixos de análise e elementos encontrados em cada unidade de registro, de modo semântico, que puderam apresentar as hipóteses para a compreensão do fenômeno aqui estudado.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles, fazendo inferência aos documentos, leis e literatura que foram apresentados neste trabalho. Diante disso, a análise dos dados ficou estruturada em eixos, sendo que em cada um deles contém tema e unidade de registro, mostrados abaixo:

Quadro 1 - Eixo dos dados

EIXOS	TEMA	UNIDADE DE REGISTRO
EIXO 1	PERFIL IDENTITÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Gênero - Cor - Vínculo empregatício - Formação Inicial - Formação Continuada - Tempo de profissão - A escolha da docência - A escolha pela atuação na Educação Infantil - Representatividade em ser professor de creche
EIXO 2	SABERES PROFISSIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> - A importância da Pedagogia - Conhecimentos necessários - Saberes docentes - Aquisição de conhecimentos e saberes - Referenciais teóricos utilizados - Documento norteador
EIXO 3	BNCC: aspectos e impressões das professoras	<ul style="list-style-type: none"> - A descoberta da BNCC - Participação na elaboração - Formação Continuada - Prática Pedagógica - Valorização profissional - Sobre Direitos de aprendizagens - Sobre Campos de experiências

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

No eixo 1, “Perfil Identitário”, recenseamos os elementos que retratam os predicados das professoras de creche, por meio da apresentação de sua idade, gênero, cor, formação inicial e continuada e o tempo de atuação na Educação Infantil, em especial na creche.

No eixo 2, “Saberes profissionais”, classificamos as respostas que fazem relação aos saberes profissionais que a professora de creche traz para a sua prática docente.

Já no eixo 3, “BNCC”, medimos as implicações da implementação da Base, colocando em evidência os aspectos e percepções das professoras de creche sobre esse documento em suas práticas pedagógicas.

Todos os eixos foram analisados cruzando a literatura, leis e documentos de autores citados aqui e outros que seguem a mesma linha teórica.

2 SABERES DOCENTES, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: O QUE APONTAM AS PESQUISAS?

Essa seção foi dividida em duas subseções: a primeira visa apresentar o levantamento bibliográfico realizado no Banco de Dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A segunda, as do Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar. A busca por essas pesquisas ofereceu um mapeamento das produções na área, possibilitando o aprofundamento da temática e permitindo a compreensão dos caminhos que vêm sendo traçados sobre as pesquisas no campo das políticas públicas nos últimos anos, com ênfase para a BNCC. Também reforçaram a lacuna bibliográfica de discussões sobre a temática em estudo, reforçando a pertinência e a relevância da pesquisa aqui proposta. A escolha por esse tipo de procedimento ocorreu devido à natureza qualitativa da pesquisa e por se tratar de um estudo exploratório-descritivo.

Ainda, segundo Gil (1994), o levantamento bibliográfico possibilita um amplo alcance de informações, permitindo o rastreamento das pesquisas já produzidas sobre o assunto na área, possibilitando uma melhor definição do caminho e uma melhor definição do quadro conceitual.

2.1 LEVANTAMENTO DOS DESCRITORES NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Ao iniciar as buscas para os termos que se enquadrassem melhor à nossa pesquisa, colocamos primeiramente aqueles que representariam fielmente os nossos estudos, como “saberes docentes e Base Nacional Comum Curricular”. Essa primeira consulta não apresentou resultados.

Pensando e refletindo acerca das orientações de Ferreira (2002, p. 259), que diz que os pesquisadores são “sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito”, realizamos uma busca incessante a fim de compreendermos as produções realizadas até aquele momento, acerca dessas temáticas, utilizando como fonte de pesquisa os descritores do site de Banco de Teses e Dissertações da Capes e do Repositório da Universidade Federal de São Carlos. Nosso período de buscas foi entre os meses de janeiro a abril de 2020.

Vários termos foram testados, atraídos pela busca dos mais adequados para esta pesquisa, pois não encontrávamos trabalhos que investigassem diretamente os termos definidos para o estudo, tais como “saberes dos professores de creche acerca da Base Nacional Comum Curricular”, pois a aprovação da BNCC é recente e isso dificulta a conclusão de produções em um tempo tão curto. Encontramos somente uma pesquisa, a nível de doutorado, concluída em 2018, que cruzou a historicidade das versões elaboradas da BNCC com o pensamento dos professores do Ensino Fundamental. As demais pesquisas eram dissertações que abordavam somente um termo para um dos temas deste estudo. Neste sentido, a investigação tratava dos saberes docentes relacionados à prática pedagógica, ou à profissionalização docente, ou atentava-se às políticas públicas de construção da BNCC.

Portanto, as pesquisas selecionadas tiveram como critério a aproximação com o assunto.

Diante do longo processo de busca, os termos ficaram definidos da seguinte forma: “Saberes docentes na creche”, “Políticas públicas para a Educação Infantil” e “Base Nacional Comum Curricular”.

Estabelecemos um dos termos principais como “saberes docentes”, pois ao colocarmos o termo “saberes” de forma isolada, nos eram ofertadas diversas pesquisas de diferentes áreas. Dessa forma, agregamos ao termo ‘saberes’ a palavra “docentes”, estabelecendo-se como “saberes docentes na creche” e descobrimos poucos trabalhos que tratassem desse assunto, com professoras de criança com idade entre 0 a 3 anos.

O mesmo raciocínio e resultado ocorreu para a inclusão do termo “Educação Infantil” ao “Políticas Públicas”. Entretanto, para o termo da “Base Nacional Comum Curricular”, colocamos inicialmente como termo para a busca de descritores “Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil”. Observamos que, diferentemente dos termos anteriores, colocar o termo ‘Educação Infantil’ juntamente com o ‘Base Nacional Comum Curricular’ mostrou que existem poucas obras que estudaram a Base nessa primeira etapa da Educação Básica. Por isso, fechamos esse assunto sem incluir o descritor “Educação Infantil” e constatamos que os trabalhos acerca deste tema estão mais concentrados em investigar as disciplinas no Ensino Fundamental e Médio, as relacionando com as novas normativas.

Assim, abandonamos as pesquisas que não faziam interferência direta com a BNCC entrelaçadas à Educação Infantil e abrimos exceção à pesquisa de

Doutorado, relatada anteriormente, por considerá-la como a investigação que mais se aproximava dos temas destacados.

Após estabelecermos os vocábulos, fomos para o refinamento dessa procura. Destarte, escolhemos como tipo de pesquisa, além de mestrados e doutorados, os Mestrados Profissionais, a fim de conhecermos e valorizarmos as produções científicas dos Programas dessa natureza.

O recorte temporal da pesquisa abrangeu os anos de 2015 a 2019, considerando que a primeira versão da Base foi divulgada em 2015. Ademais, apuramos todo o processo de busca, filtrando a análise para as áreas de Ciências Humanas e Educação, nas produções realizadas no Brasil.

Nesse percurso, descobrimos 181 pesquisas que envolviam os três descritores, abrangentes de toda a Educação Básica, lembrando que essas foram somente as dos catálogos da CAPES.

O levantamento bibliográfico tomou por referência os estudos de Romanowski e Ens (2006), norteado pelos seguintes procedimentos: primeiramente a leitura dos títulos, num segundo momento a leitura dos resumos e por fim, a leitura da pesquisa na íntegra.

Inicialmente, selecionamos 15 trabalhos por meio da leitura dos “títulos”. Escolhemos os que contemplassem aproximações com o tema e excluímos as demais investigações. Após a leitura dos resumos, para compreendermos um pouco melhor a abrangência dos trabalhos escolhidos por meio desse dado indicador, realizamos uma confluência entre esses achados. E, em um terceiro momento, foi realizada a leitura das pesquisas, na íntegra, para compreendermos melhor se elas caminhavam no mesmo sentido do estudo que estaríamos apresentando.

Desse modo, descartamos 4 trabalhos e classificamos 11 pesquisas, para que pudéssemos entender, de modo geral, as suas hipóteses, objetivos, referencial teórico, metodologias e tipos de instrumentos utilizados e informações e os resultados obtidos, em consonância com a pesquisa aqui defendida.

Por meio dessa vereda, dentro do recorte de 2015 a 2019, encontramos uma tese, iniciada em 2014 e defendida em 2018, dez dissertações acadêmicas e nenhum Mestrado Profissional, o que por si só, justificaria a importância da nossa temática de estudo.

A seguir, apresentaremos as pesquisas selecionadas, com um viés mais próximo aos objetivos gerais e questões da nossa pesquisa, por meio do

detalhamento de informações referentes à autoria, título do estudo, instituição proponente, tipo de pesquisa e ano de defesa delas.

Nosso objetivo é o de contribuir com um quadro geral da bibliografia encontrada, remetendo para a importância de valorização das pesquisas produzidas e abertura para novas possibilidades de acesso e divulgação das respectivas obras, contribuindo para o levantamento de estudos futuros na área e a possibilidade de interlocução com as bases teóricas e metodológicas apresentadas e, conseqüentemente, com os resultados alcançados.

Quadro 2 - Bibliografias acadêmicas ligadas aos temas de investigação da CAPES

	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
1	Rosa, Luciane Oliveira da	Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil.	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	Dissertação	2019
2	Oliveira, Poliana Ferreira de.	Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC 2015-2017	UEM (Universidade Estadual de Maringá)	Dissertação	2019
3	Ferreira, Michella Adriana b.	Base nacional comum curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados.	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	Dissertação	2019
4	Dorta, Natalia Maria Pavezzi	Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil.	UNESP (Universidade Estadual Paulista)	Dissertação	2019
5	Costa, Vanessa do Socorro Silva da.	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Tese	2018
6	Quaresma, Lúcia Cristina Azevedo	Saberes docentes e a prática pedagógica na Educação Infantil ribeirinha em Belém/ PA.	UEPA (Universidade do Estado do Pará)	Dissertação	2018
7	Stoll, Ana Paula Nunes.	A constituição das identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes.	Unilasalles (Universidade La Salle)	Dissertação	2017
8	Agostini, Camila Chiodi	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão.	UFFS (Universidade Federal Fronteira do Sul)	Dissertação	2017
9	Oliveira, Scheilla Guimarães de	Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status "profissional" no magistério da Educação Básica	Univás (Universidade do Vale do Sapucaí)	Dissertação	2017

10	Macenhan, Camila	A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil.	UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa)	Dissertação	2015
11	Delmondes, Iraíldes Sales dos Santos.	A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente.	UCDB (Universidade Católica Dom Bosco)	Dissertação	2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A seguir, mostraremos as 3 categorizações dos assuntos das pesquisas encontradas em uma sub tabela, de modo a evidenciá-las em:

Quadro 3 - Categorização das pesquisas encontradas

QUADRO 4	QUADRO 5	QUADRO 6
Base Nacional Comum Curricular - BNCC (5 pesquisas)	Elementos encontrados à profissionalização docente (3 pesquisas)	Os saberes relacionados à prática docente (3 pesquisas)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Foram encontradas cinco pesquisas sobre a temática BNCC, três pesquisas sobre elementos encontrados na prática que caracterizam a profissionalização das docentes de E.I. e por fim, três estudos sobre os saberes encontrados na prática docente.

Definir os critérios de busca pelos descritores nos auxiliou a traçar o desenho desta pesquisa e nos trouxe a compreensão da amplitude dos temas elencados para esta investigação, bem como as tendências teóricas e as vertentes metodológicas, conforme orienta Romanowski e Ens (2006).

Passamos agora para a apresentação dos resumos das pesquisas que foram encontradas em cada categoria, assim como a importância, das mesmas, para este estudo.

Quadro 4 - Pesquisas relacionadas à temática da BNCC.

	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
1	Rosa, Luciane Oliveira da.	Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil.	UNIVALI	Dissertação	2019
2	Oliveira, Poliana Ferreira de.	Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC 2015-2017	UEM	Dissertação	2019

3	Ferreira, Michella Adriana b.	Base nacional comum curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados.	UNIVALI	Dissertação	2019
4	Costa, Vanessa do Socorro Silva da.	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	PUC-SP	Tese	2018
5	Agostini, Camila Chiodi	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão.	UFFS-	Dissertação	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A primeira pesquisa de Luciene de O. da Rosa, intitulada “**Continuidades e descon continuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**”, teve como objetivo analisar as continuidades e descon continuidades da Base à Educação Infantil, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica. A análise revela que há uma rede de interesses econômicos e políticos em torno da BNCC e que o currículo brasileiro nas últimas versões da Base foi bastante disputado, gerando diversas descon continuidades que a levaram à interpretações diferentes e subjetivas do conceito de sujeitos nessas versões formuladas, em especial a parte da E.I. Ao final, ela retrata que essas descon continuidades mostram uma proposta curricular alinhada ao projeto de sociedade capitalista, com a subjetividade enunciada para a criança como empreendedora de si. Dessa forma, tirando a responsabilidade do Estado sobre o fracasso, assim como ferindo a autonomia do professor na escola. Diante disso, o texto afirma que essa normativa caminha para uma “Pedagogia do impossível” e alerta que é necessário que seja idealizada a pedagogia como uma micropolítica, livre de demandas capitalistas, onde a escola seja um espaço de tempo livre para a experiência dos estudantes, onde os professores tenham uma resistência intencional de forma atuante nas políticas e não aceitem a dessubjetivação à performatividade gerencialista encontrada na BNCC.

A pesquisa de Rosa (2019) apresentou os percursos políticos dos quais passou a BNCC e elucidou que ocorreram mais descon continuidades do que continuidades conceituais na elaboração desse documento. Atendido por interesses híbridos (públicos e particulares), estudantes e professores pouco tiveram voz em sua construção. Diante disso, se percebe que a Base é um documento que tende a ser mais controlador do que emancipador aos protagonistas da escola, quando nela

determina o que deve ser aprendido e ensinado, negando a ideia de uma pedagogia e educação que, sugere a pesquisadora, tenha como razão a “arte do viver”, onde os professores possam ter autonomia para discernir aquilo que é posto no documento e os estudantes liberdade para ser o que são.

Com a **Dissertação 2**, de Poliana F. de Oliveira (2019a) autora da pesquisa intitulada “**Políticas curriculares para a Educação Infantil: O caso da BNCC 2015-2017**”, também por cunho de análise documental e bibliográfica, teve como objetivo discorrer sobre as políticas públicas relacionadas à BNCC, dando ênfase nos seus princípios de competências, habilidades e avaliação. Para compreender isso, a autora identifica o papel do Estado na construção de políticas curriculares para Educação Infantil até a constituição da BNCC, a influência dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial nas determinações quanto às políticas curriculares nacionais e a proposta da BNCC para a Educação Infantil. Essa pesquisa resultou na evidência de que as políticas curriculares para essa etapa educacional estão notadamente em movimento sob os imperativos e interesses do mercado. Sendo que, por outro lado, encontram-se a construção de uma política não por via única, mas uma política para a Educação Infantil, que se constrói por meio do enfrentamento e mobilização social via disputas, embates, conflitos e lutas para garantir o seu objetivo central, que é a formação humana de todos os bebês e crianças pequenas.

Na pesquisa de Oliveira (2019a), apresenta-se um olhar mais metódico para a historicidade social, política e econômica dos documentos oficiais construídos a partir da reformulação educacional de 1988. Sua visão aponta para as intenções econômicas e capitalistas do Estado nos momentos em que são criadas políticas públicas para a Educação Infantil. Assim, por aspirarem essa base, as concepções acabam pautadas em ideologias neoliberais, que visando compensar os problemas sociais construídos por esse tipo de política, mantém os baixos custos e o controle da liberdade e ações de todos os envolvidos e emanam uma corrente de pensamentos em que a competitividade, interesses privados e desigualdades entre os homens é algo tratado como natural entre as relações. Por isso a importância desta pesquisa, para se compreender o que foi feito de políticas públicas para a primeira infância, na tangente de medidas de valorização dos professores que atuam nessa área. Diante deste estudo, a reflexão é contrapor e analisar o pensamento dos docentes diante dessas políticas, os reflexos delas nas suas ações dentro da escola e a luta desses profissionais para uma Educação Infantil de qualidade.

A **dissertação 3**, da autora Michella Adriana B. Ferreira, intitulada “**Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados**”, buscou como objetivo problematizar o documento da BNCC referente aos princípios, práticas e concepções que orientarão as propostas curriculares das crianças de 4 a 6 anos. Pesquisa do tipo bibliográfica e documental de fontes primárias e secundárias a respeito do tema, encontrou-se como resultado a desmistificação do enunciado de criança completa na idade que se encontra dentro do texto da BNCC. Assim, concluiu que o princípio pedagógico encontrado na BNCC Versão Final para Educação Infantil de 4 a 6 anos terá estratégias no foco das habilidades, as quais orientarão os currículos locais e regionais, não abrangendo, de acordo com as análises desta pesquisa, experiências curriculares de Infância.

Embora a pesquisa de Ferreira (2019) sobre a BNCC tenha um viés investigativo para a parte da pré-escola, ela consegue nos elucidar e atentar-nos a respeito das nomenclaturas que envolvem os princípios, as concepções e as práticas utilizadas na normativa direcionada a essa etapa, nos mostrando as subjetividades encontradas nesse documento. Verificamos a importância dessa pesquisa por ela decifrar as concepções trazidas nos termos principais do texto, tais como: “direitos de aprendizagens”, “campos de experiências”, etc. Contudo, presumimos e questionamos a ideia de até que ponto as ações docentes são subjetivadas aos documentos oficiais?

No **item 4** deste quadro, é apresentada a única **tese** de Doutorado dos nossos descritores, escrita por Vanessa do S. da Costa e intitulada “**Base nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: O que dizem os professores?**” O objetivo consistiu em fazer uma tessitura de como ocorreu a construção da BNCC do Ensino Fundamental em âmbito global, nacional e local, em uma cidade isolada geograficamente e socialmente. A autora retrata a influência das organizações internacionais para a elaboração de um Currículo Comum, o papel do Estado Regulador frente a essas recomendações e a compreensão dessas normativas no lócus da prática. Também elucidada acerca da compreensão dos professores dessa região diante da normativa. A investigação é qualitativa, utiliza como métodos a pesquisa bibliográfica e documental e apresenta como instrumento de pesquisa o trabalho com grupo focal. Este estudo resultou na possibilidade de identificar diversos conflitos e disputas em torno dos sentidos da política e, conseqüentemente, pelo controle político-econômico da Educação. Diante dos dados objetivos, a autora conseguiu perceber

que esses processos de disputas presentes na BNCC conectam os atores locais, que se relacionam com os atores de decisão do cenário nacional e estes, por sua vez, estão ligados à rede global, que produz um sentido hegemônico na condução dos sistemas de educação.

Essa é uma pesquisa inédita que faz conotação com o que pensam os professores acerca da Base Nacional Comum Curricular. Nela é consenso que a nova normativa não dialoga com os interesses e necessidades de ensino de estudantes e professores, pois são encontradas várias intercorrências de sua efetivação em âmbito macro, meso e micro. Diante da análise com os docentes participantes, eles asseguram desconhecer o significado da Base e por isso apresentam e demonstram divergências em implementá-la na prática. Isso confirma a postura silenciosa por parte da União, onde os professores são deixados à mercê das discussões e decisões relacionadas às políticas públicas educacionais. Também sabemos que, falando em BNCC, é pressuposto desde o início que essas políticas curriculares, bem como as outras, são hegemônicas e acabam por diminuir o poder de análise, decisão e peculiaridades locais de cada município brasileiro.

Já na última dissertação (5) encontrada sobre o tema aqui exposto, com o título de “ **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão**” da pesquisadora Camila C. Agostini, com o objetivo geral de investigar como o currículo da Educação Infantil foi construído e disposto na BNCC, levou em consideração a óptica de governamentalidade, baseada em um dispositivo normalizador, que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos. A autora utilizou Foucault (2005) e autores que seguem a sua linha para responder as questões conceituais desta investigação, fez um levantamento bibliográfico e analisou as fontes primárias e secundárias. Contudo, percebeu-se que o currículo se mostra como um latente campo de disputas para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos, com um discurso muito apropriado para esse fim e que a BNCC acompanha tal sistemática para a infância, além de estar envolvida em implicações de governamentalidade neoliberal, como uma forma eficiente de governar os indivíduos.

A pesquisa de Agostini (2017) é mais um dos estudos encontrados que discorre sobre o disfarce presente nos documentos oficiais que chegam até as escolas. Esse estudo também evidencia que a Base Nacional Comum Curricular é uma normativa feita para governar os indivíduos, inclusive as crianças e professores

que se encontram na Educação Infantil. A investigação alerta para uma das evidências ditas no texto oficial, quando se trata da elucidação de práticas que visam o cuidar e o educar. Sobre esses dois termos, apesar de estarem presentes juntamente na normativa, não são tratados como conceitos “díade” nas competências gerais estabelecidas no campo da Educação Infantil, causando uma certa confusão compreensiva ao leitor. O cuidar é algo latente dentro do texto da Base e o educar apresenta preocupação com um viés na tentativa de controlar e determinar o que a criança deve aprender, assim como a mesma linha de governamentalidade ocorre com os professores, de modo a tirá-los a autonomia no processo de ensinar. Comenta-se, nesse estudo, que a propaganda de divulgação da Base teve e tem como objetivo seduzir os que a leem, assim esperando que esses indivíduos a acatem como verdade e a reproduzam conforme o que foi imposto em seu texto, responsabilizando as crianças desde muito cedo, pelo seu sucesso ou fracasso escolar, seguida da competência dos professores.

Nos estudos encontrados sobre a BNCC, observamos que elas foram trabalhadas por meio de levantamentos bibliográficos oriundos de fontes primárias e secundárias, em sua maioria, e trataram de elucidar a historicidade e as intenções da construção da Base. Foi verificado que as pesquisas foram concluídas em de 2017 (1), 2018 (1) e 2019 (3).

Observamos que, dos cinco trabalhos encontrados, todos são de cunho qualitativo. Desses, quatro são dissertações de mestrado que estudaram o tema fazendo uma análise de conteúdo por meio de levantamento bibliográfico e documental. E somente um, uma tese de Doutorado que, além do levantamento bibliográfico e documental acerca da BNCC, também utilizou como técnica de investigação o grupo focal. Todos esses estudos encontrados sobre o tema Base Nacional Comum Curricular foram desenvolvidos por instituições localizadas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. Isso pode significar a preocupação dessas regiões que, econômica e geograficamente, estão em mais evidência e que infelizmente tem mais privilégios comparadas a outras regiões brasileiras, causando, assim, mais desigualdades educacionais, econômicas e sociais quanto aos assuntos políticos, em especial os relacionados à educação.

Como uma das medidas para superar essas disparidades educacionais entre os estados brasileiros, temos alguns novos mecanismos para o novo FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação), que se tornou permanente, com uma das metas de ajudar a combater o déficit histórico de

investimentos para a educação nos municípios deste país, havendo uma melhor distribuição dos recursos em relação ao valor CAQ (Custo Aluno Qualidade). Com essa proposta, o objetivo é que a qualidade da Educação Básica melhore nacionalmente e isso possa refletir no Ensino Superior a longo prazo, em ambas as modalidades de ensino.

Nos trabalhos selecionados anteriormente, a preocupação pela forma como foi elaborado o texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil é um consenso. Discorreram sobre esse processo e evidenciaram que a Base tende aos interesses de um público minoritário da sociedade, com concepções neoliberais e capitalistas, que visam o desenvolvimento econômico do país, mais do que as necessidades de desenvolvimento para a autonomia e emancipação das crianças e professores. Revela também que houve pouca participação desses protagonistas que estão no contexto da escola, demonstrando a fragilidade com que esse documento foi construído. Todos os estudos apontaram para o fato de que a Base é mais um dos documentos “prontos e acabados”, construída de “cima para baixo”, que buscam atender a interesses mercantis e de uma política nacionalmente capitalista de resultados eficazes, não levando em consideração as questões regionais de cada escola e indivíduo.

Acreditamos que pensar em políticas públicas para a Educação Infantil, significa fortalecer as conquistas advindas dos movimentos sociais e refletir que, por trás de uma política educacional, há algo latente, oculto e imposto, muitas vezes imperceptível, elaborado, intencionalmente, pelos proponentes ligados ao jogo de interesses políticos.

Reconhecemos que a continuidade da inserção da Educação Infantil dentro da BNCC seja uma vitória, pois devido à tantas descontinuidades, a exclusão dessa etapa poderia ter ocorrido. Entretanto, a forma como ela é concebida no documento, visando interesses mercantilistas e de controle social, não é a que consentimos. Acreditamos, assim como os autores das pesquisas citadas, na elaboração de um currículo para a Educação Infantil que vise a dialética entre professores, estudantes, comunidade e governantes e, que a partir disso, se possa construir, democraticamente, uma abordagem de concepções que reconheça a criança como sujeito histórico e de direitos. Uma abordagem cujo princípio das políticas públicas, práticas e ações direcionadas a esse espaço sejam baseadas em uma Pedagogia da Infância, respeitando as necessidades, vontades, experiências e vivências dos

pequenos como processo de ensino e aprendizagem na primeira etapa da educação básica.

Assim, o desrespeito com os professores desses infantes, em especial os de creche, é carregado de estereótipos dos tempos sombrios onde o assistencialismo pairava. Se os professores de modo geral, dos diversos níveis educacionais, ainda se sentem desvalorizados perante a participação em políticas públicas, no caso do professor de creche, sua exclusão nesses assuntos é gritante. A carga histórica que eles carregam é muito pesada. Neste sentido, nosso movimento é em defesa da profissionalização docente pautada na formação em serviço dos profissionais de creche, por meio de sua representatividade e legalidade em políticas públicas educacionais, assim como a dos demais professores que se encontram em outras etapas da educação. É fundamental um repensar nas formas e condutas adotadas na implementação dessas propostas, priorizando a participação dos professores para que possam se sentir mais "partícipes" e valorizados na elaboração de documentos oficiais e formações continuadas, visando o desenvolvimento profissional, a reflexão sobre a prática e o fortalecimento da colegialidade e da categoria.

Dando continuidade à nossa análise, apresentamos as pesquisas do quadro 4 acerca do processo de profissionalização docente.

Quadro 5 - Elementos encontrados à profissionalização docente

	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
1	Dorta, Natalia Maria Pavezzi	Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil.	UNESP	Dissertação	2017
2	Oliveira, Scheilla Guimaraes de	Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status "profissional" no magistério da Educação Básica	Univás	Dissertação	2017
3	Stoll, Ana Paula Nunes.	A constituição das identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes.	La Salle	Dissertação	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Na primeira pesquisa dessa tabela, de Natália M. P. Dorta, em "**Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil**", ela investigou os modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes que, mobilizados em suas práticas cotidianas, se vinculam mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa. De cunho

qualitativo, buscou os princípios da pesquisa etnográfica, utilizando entrevistas semiestruturadas e observações participantes. Os resultados apontaram que existe a necessidade de valorização de uma cultura profissional que seja devidamente formativa dentro das instituições de Educação Infantil, para que, ancorada na formação e na coletividade com os pares, busque suas referências para uma identidade que assume compromisso político e profissional, ligada à sua relação sempre específica e intencional com a produção do interesse nas crianças, para que o aprendizado aconteça.

Dorta (2019) atenta sobre a importância dos saberes relacionais e afetivos insinuados nas falas das professoras, pois percebemos as singularidades desses saberes na ação docente, exemplos como paciência, afetividade, valorização das ações, empatia, linguagem, entre outros. Saberes que apresentam relação com a profissionalização, se sistematizados na ação docente. Saberes esses que também enxergamos nas entrelinhas das falas de outras docentes de creche, quando é perguntado a elas o que as levou a escolher a Educação Infantil e quais os saberes que elas dominam para atuarem nessa fase. E, para compreendermos sobre esses saberes relacionais, a autora problematiza que pouco se é sistematizado sobre eles, e por isso há banalização quanto a consideração de tais saberes para a profissionalização docente. A pesquisa faz referência a historicidade da qual a Educação Infantil é construída, com base no assistencialismo e a carga que a mulher professora carrega pelo que se considera, em geral, instinto maternal para atuar com crianças pequenas. Contudo, o estudo nos desperta sobre a importância de não tornarmos esses saberes menos profissionais que outros e sobre a notoriedade de uma cultura formativa dentro da escola que é fator de influência para a profissionalização das professoras. Sendo assim, o reconhecimento e profissionalização docente parte também das relações interpessoais construídas no chão da escola pelos pares.

A segunda pesquisa, da autora Scheilla G. de Oliveira (2017), intitulada **“Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da educação básica”**, teve por objetivo delinear e caracterizar a concepção de “profissional” atribuída ao professor, em pesquisas acadêmicas dentro do recorte temporal do período 2006-2015 e os principais atos legais que regulamentam e regulam a Educação Básica no Brasil, no contexto das mudanças originadas do movimento de reforma. Suas questões de pesquisas, embasaram-se em **“compreender o que significa ser profissional? E o**

que é ser profissional da educação?”. Para isso, ela fez um estudo com pesquisa quanti-quali e perspectiva histórico-crítica, utilizando metodologicamente as pesquisas Estado da Arte, a pesquisa documental e a revisão de literatura sobre as terminologias “profissional” e “profissionalização docente”. A pesquisa evidenciou que a lógica do profissionalismo está baseada no princípio ocupacional, no domínio de uma expertise e que as variáveis mais importantes para o profissionalismo são o Estado e o mercado, sendo as autoridades dos conhecimentos decisivos para constituição de “ser profissional”, ou seja, a formação profissional vai além da formação inicial e continuada, pois implica a legitimação do Estado e o reconhecimento social da profissão.

Encontramos, na dissertação de Oliveira (2017), elementos que nos esclareceram sobre os conceitos e terminologias correlatos a “profissionalização docente”. Termos discutidos no Brasil, mais recentemente, a partir da Constituição de 88, LDBNE de 96 e Resolução CNE/CP, Nº 2 de 2015. Entretanto, por mais que os documentos oficiais reconheçam os professores como “profissionais da educação”, o que se vê na prática é que os docentes da educação básica caminham e carregam suas ações pelas épocas da vocação e ofício, postergando o tão esperado período de profissionalização. Em uma das análises, o referido estudo mostra que isso está atrelado a maneira como o Estado que, ao mesmo tempo em que assume, reconhece e oferece direitos à profissão docente, acaba manipulando e controlando as ações dos professores, quando estes são obrigados a prestarem contas de sua atuação. Sendo assim, com o olhar dessa investigação para a nossa pesquisa, observamos que essa relação latente tratada pela pesquisadora e outros estudiosos da área é vista claramente nas ações entre o Estado e os professores de creche, também de modo exacerbado, principalmente quando se determina em Base Comum o que se deve ser ensinado por esses professores e o que deve ser aprendido pelos bebês e crianças. Assim, considera-se que a profissão docente caminha mais para um processo de proletarização do trabalho, do que rumo à profissionalização de fato.

A terceira dissertação, **“A constituição das identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes”**, de Ana Paula Nunes Stoll, parte do questionamento em compreender como se constituem as identidades das educadoras infantis, tendo como objetivo identificar os elementos que as compõem. Para compreender a relação desses elementos com os saberes docentes, a autora utilizou a pesquisa qualitativa, cuja abordagem foi

realizada por meio do Estudo de Caso, com características do grupo descritivo-exploratório e fez uso de questionários sociodemográficos, como instrumentos de pesquisas, além de entrevista aberta, observação sistemática, com a respectiva produção e tratamento dos dados, a partir da Análise Textual Discursiva. Os dados analisados geraram 6 categorias. Os resultados revelaram que a atividade docente emerge de princípios, valores e saberes do educador, através da memória de experiências pessoais e profissionais, que se engendram na tessitura da experiência formadora.

A pesquisa de Stoll (2017) foi fundamental para identificarmos alguns dos elementos que definem a identidade das educadoras e compreendermos como essas professoras se constituem pessoal e profissionalmente, o que, no nosso caso, tem um olhar para o modo como as professoras de creche se apropriam das políticas públicas e formam o seu processo de profissionalização. Assim, a identidade profissional está ligada a um processo social. Identificar quais são os elementos do meio, ou seja, da formação em serviço, que corroboram para a profissionalização docente, é um dos pontos que analisaremos para a compreensão desse movimento nas ações das professoras de creche, relacionados à BNCC.

As pesquisas relacionadas aos saberes docentes e o processo de profissionalização totalizaram três dissertações de mestrados acadêmicos, todas amparadas por universidades nas regiões sudeste e sul do Brasil. Uma delas foi feita por meio de análise documental e bibliográfica e duas por meio de um Estudo de Caso; uma de cunho quantitativo-qualitativa e as outras duas qualitativas.

Elas apontaram para uma necessidade de formação em serviço, que valorize elementos da prática dos professores de Educação Infantil e a possibilidade de construção da sua identidade, pautada nas trajetórias pessoais e profissionais.

Em todos os estudos encontrados sobre o tema, é consenso dizer que a profissionalização docente é constituída por saberes especializados desta área (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais). Nas pesquisas de Estudo de Caso, verificou-se inicialmente nas falas das participantes a prevalência do saber experiencial ou tradicional, além dos demais saberes, para que o docente se compreenda e se constitua como um profissional da Educação¹. É também por meio desses saberes experienciais, alojados no interior de cada docente, que são refletidos o modo de suas práticas. Diante desse caminho, essas experiências acerca das suas vivências de escolarização, antecessoras a escolha do magistério,

só serão significativas para a profissionalização, se reelaboradas conforme o que o professor aprendeu/aprende em formação inicial, continuada e em serviço.

Por meio dessas pesquisas, verificou-se que há uma forte tendência em se falar do processo de profissionalização relacionando-o com a identidade docente. Sem essa ligação, não seria possível compreender o perfil das professoras, pensando nesse processo em movimento. Os estudos encontrados neste levantamento bibliográfico alertam para que haja o descobrimento da identidade dos professores de E.I., calcada na singularidade de cada um e atentando-se ao contexto social do qual esse profissional está inserido, pois esse meio é único e apresenta peculiaridades. Diante dessa análise, ao mapear os saberes e perfil dos professores, podemos compreender a constituição da identidade docente de um determinado grupo, bem como suas percepções, singularidades e aspirações.

Entretanto, é extremamente pertinente compreender que as identidades sejam alteráveis, isto é, elas variam conforme o contexto social, econômico e político dos quais o professor e a instituição estão envolvidos, pois esses elementos interferem diretamente na categorização da identidade do perfil docente.

Os estudos levam em consideração que, quando falamos em identidade, é necessário reconhecer que as pessoas, de um modo em geral, possuem uma identidade, ou seja, a sua própria identidade que é construída desde o seu nascimento. Entretanto, quando se fala em “identidade dos professores”, esse processo é construído conforme os fatores internos e externos que os auxiliam a reelaborar, a refletir e a reconstruir o seu papel profissional, com base em fundamentos e concepções teóricas que embasam e mobilizam suas ações e seus processos de desenvolvimento na carreira.

Nesse quadro (4) nos deparamos com trabalhos que abordam os saberes dos professores associados ao saber da prática pedagógica no contexto escolar, e identificamos que compreender o processo de profissionalização é algo muito complexo. Ele é a conjuntura de diversos elementos que são influenciados pelas condições de trabalho que envolvem o estudante e professor pela instituição, pelas políticas educacionais elaboradas para a valorização da carreira do magistério, pelas relações interpessoais dentro da escola, com a comunidade e família, pelas formações iniciais, continuadas e em serviço e pelo reconhecimento social da profissão diante da sociedade. De acordo com Tardif (2013, p. 562), esse conjunto de saberes é determinante para elevar o “status do professor”. Assim sendo, se esses elementos desfavorecerem a profissão docente, segundo o mesmo autor,

gera uma “prostração à diversificação e à complexidade do trabalho docente”. (TARDIF, 2013, p. 563).

Complementando essas afirmações, apresentamos as pesquisas do quadro 5 que abordam os saberes encontrados na prática pedagógica dos docentes com um viés para a profissionalização:

Quadro 6 - Os saberes relacionados à prática docente

		AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
1		Quaresma, Lúcia Cristina Azevedo	Saberes docentes e a prática pedagógica na Educação Infantil ribeirinha em Belém/ PA.	UEPA	Dissertação	2018
2		Macenhan, Camila	A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil.	UFPG	Dissertação	2015
3		Delmonde, Iraíldes Sales dos Santos.	A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente.	UCDB	Dissertação	2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

No primeiro item, a pesquisadora Lúcia Cristina Azevedo Quaresma, analisa com a pesquisa “ **Saberes docentes e a prática pedagógica na Educação Infantil Ribeirinha em Belém- PA**”, os saberes docentes revelados no desenvolvimento da prática pedagógica a partir da inserção do professor da Educação Infantil no espaço escolar do campo. Saberes estes que mobilizam a prática docente no contexto escolar de características peculiares. É problematizado que as práticas pedagógicas sejam focadas em saberes articulados e desenvolvidos nas estratégias de aprendizagem da prática. A pesquisa é qualitativa, utiliza da observação em campo das práticas pedagógicas das professoras e deixa como contribuição para o campo educacional a ampliação dos estudos em relação aos saberes docentes que regem a prática pedagógica, reforçando a necessidade do envolvimento destes nas propostas de formação de professores, além do direcionamento para o cumprimento de políticas públicas municipais necessárias e fundamentais para o exercício da consolidação de uma proposta educacional de fato para as escolas ribeirinhas.

A pesquisa de Quaresma (2018) apresenta as peculiaridades de uma escola na região ribeirinha do Pará, problematizando quais os saberes que se necessitam para a prática docente com crianças nessas condições. A pesquisadora observou a dificuldade dos docentes de relacionarem o conteúdo da formação com essa

realidade escolar e em elaborarem o planejamento pedagógico desse contexto sociocultural. O estudo ratifica que é necessário que as formações continuadas sejam qualitativas, no sentido que considere a meticulosidade do contexto local e que ouçam as necessidades reais dos professores e estudantes. Diante desse caminho inicial, reformular as propostas da Educação do Campo articuladas à escola e comunidade ribeirinha. A investigação adverte para que as políticas públicas tenham um olhar mais sensível para essa região, que reconheçam seus professores e valorizem que eles são construtores de conhecimento e produtores de saberes, e auxilie-os a buscar intervenções significativas para a sua prática pedagógica, em um contexto tão peculiar.

Com a **dissertação 2**, de Camila Macenhan (2015), em “ **A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil**”, construída com o objetivo central de examinar a natureza do saber docente diante dos fatores que envolvem a prática pedagógica, a pesquisa é realizada com professoras de creche. Os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados são: questionário, observação e entrevista semiestruturada. Nessa análise, os resultados mostram que os saberes docentes originam tanto dos cursos de formação de professores quanto de suas experiências pessoais e profissionais. Assim, esses saberes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática. Diante dos resultados, destaca-se a importância da valorização da atuação e da formação permanente dos professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, para que seja possível desvelar pontos essenciais sobre a natureza do saber professoral.

Um dos resultados da pesquisa de Macenhan (2015) aponta que a natureza dos saberes docentes para o “saber fazer” e o “saber sobre o saber” nas práticas das professoras. É descoberto e destacado inicialmente por meio do saber experiencial e/ou tradicional. Posteriormente, vêm os saberes profissionais, disciplinares e curriculares. As professoras reconhecem e qualificam esse saber que afirmam ser o fundamental para as suas práticas pedagógicas. A autora afirma que uma das formas de diminuir o assistencialismo nas práticas docentes, além da formação inicial e continuada, seria a formação em serviço. A pesquisa também evidencia os documentos oficiais, que são elaborados de forma hegemônica e lançados no “chão da escola”, sem a contribuição dos saberes dos docentes. A autora também acredita que os professores podem modificar aquilo que vem posto,

conforme as suas próprias concepções. Assim, o processo de transformação ocorre quando o professor compreende as necessidades da sua sala, vai atrás dos programas oficiais da disciplina e faz um cruzamento daquilo que o documento traz. E se isso não acontece, a tendência é de que o professor acabe transmitindo aquilo que é posto no documento e o ensino acaba ficando raso e superficial.

Na **dissertação 3**, cujo título é “**A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente**” da pesquisadora Iraídes S. dos S. Delmondes (2015), o objetivo foi analisar a prática docente realizada na creche, caracterizando os saberes do professor de Educação Infantil. De metodologia qualitativa e tendo como instrumentos de coleta de dados a observação, a entrevista semiestruturada, o Diário de campo, fotos e a leitura documental, a pesquisa constatou que as docentes possuem formação específica para a função que exercem e, em relação aos saberes docentes, têm concepções diferentes. Finalmente, é possível afirmar que quanto às práticas pedagógicas e sociais, as crianças realizam as atividades que lhes são propostas. Algumas atividades são dirigidas e, durante a execução da rotina, existem poucas atividades livres.

Embora seja antecedente a BNCC, a pesquisa de Delmondes (2015), nas suas referências, faz menção às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento utilizado como parâmetro para compor os princípios da Base. No desenrolar da pesquisa, o espaço da creche e dos profissionais que atuam nela são valorizados, de modo a reconhecer, identificar e enaltecer as práticas das professoras, apresentando as especificidades encontradas nesse ambiente, com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos.

As pesquisas deste último quadro abordaram os saberes docentes correferíveis à constituição profissional do docente de Educação e foram concluídas em 2017 (2) e 2019 (2). Além de detectarmos os mesmos referenciais teóricos utilizados nas pesquisas acerca do saber docente também em nossa pesquisa, enxergamos por meio delas a importância de debruçarmos intensamente sobre a valorização à carreira docente, uma área pouco estudada no contexto da creche.

Diante desses estudos, observamos o desenvolvimento de pesquisas nas regiões do centro-oeste, nordeste e sul. Os trabalhos apresentam também cunho qualitativo, sendo utilizados como metodologia de pesquisa, o estudo de caso, geralmente com instrumentos de observação, diário de campo e/ou entrevistas semiestruturadas.

Nelas, identificam-se os saberes dos professores diante de suas práticas pedagógicas em sala de aula, com um viés para o reconhecimento dos saberes mobilizados pelas professoras de Educação Infantil, referendando a importância da formação inicial, continuada e em serviço.

Fica evidente nas pesquisas, que o trabalho docente na Educação Infantil se difere do trabalho dos demais professores de outras etapas de ensino, por representar um trabalho que se constitui por meio de saberes relacionais, ou seja, saberes que envolvem as ações pedagógicas nas relações humanas, que são específicas da infância. Ações indicadas no cuidar e educar com as crianças, famílias, afetividade etc. O que não fica muito claro nessas pesquisas são os saberes relacionados a questões de gênero dentro das relações humanas da escola e práticas pedagógicas. Não visualizamos esse enfoque. Diante disso, percebemos a necessidade de estudar mais sobre esses temas, dentro dos saberes relacionais dos professores que atuam na Educação Infantil, bem como, a influência de políticas e propostas curriculares que acabam por ressignificar suas práticas, suas posturas e relações estabelecidas com seus pares, alunos e comunidade escolar.

Foi consenso nos estudos a crítica de que as políticas públicas que elaboram as leis e diretrizes não consideram o professor como construtor de conhecimento, que detém saberes necessários ao trabalho com crianças pequenas, que estão inseridos em contextos e regiões diversas e que, portanto, não é possível se estabelecer um modelo a seguir que seja padronizado.

Outro ponto ressaltado nas pesquisas, é que as professoras identificam em suas práticas, primeiramente, o saber experiencial. Depois, quando são questionadas e é comentado sobre eles, percebem que suas ações estão embasadas pelos demais saberes, originados pela formação específica.

Entretanto, é importante observar que em todas as pesquisas mostradas desse último quadro, verificou-se uma ausência de formação em contexto que valorize e dê voz aos professores da Educação Infantil. Via de regra, acabam se resumindo na transmissão de informações gerais sobre a instituição ou seus superiores. Por isso, esses momentos acabam desmoralizando o papel do docente, ao invés de enaltecê-lo.

Identificamos também que, no caso das propostas de formação continuada, na maioria das vezes são descontextualizadas da realidade da sala de aula e acabam não contribuindo significativamente no aprendizado dos profissionais da educação. Encontramos relatos dos professores destacando o trabalho solitário ou

momentos inusitados de trocas de experiências somente com os pares de sala. Neste último caso, os professores se sentem fortalecidos, porém, sem que haja uma formação no contexto da escola que possa valorizar seus saberes. Saberes esses tão complexos e peculiares a cada docente, mas sendo fundamental o seu compartilhar, valorizando os conhecimentos produzidos na escola, pelos profissionais que ali atuam.

O tema BNCC ainda é recente e talvez não tenha havido tempo hábil para que fosse explorado a longo prazo. De forma geral, foram encontrados mais mestrados acadêmicos sendo produzidos sobre os temas do que Teses de Doutorado, retratando os caminhos das Políticas Públicas até a BNCC e o pensamento dos professores acerca dessa nova normativa.

Além das pesquisas encontradas no sítio do Catálogo da Capes, apresentaremos a seguir, as pesquisas encontradas também no Repositório Institucional da UFSCar, para que possamos compreender sobre o que já foi produzido sobre essa temática em nossa Universidade.

2.2 LEVANTAMENTO DOS DESCRITORES NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFSCAR

Para conhecermos a fundo sobre as pesquisas relacionadas ao tema da nossa pesquisa, fizemos mais uma busca pensando ser de extrema importância nos familiarizarmos com as investigações produzidas na Instituição em que a pesquisa estava sendo realizada, no caso, a UFSCar.

Acessamos, através do site da Biblioteca Comunitária (BCO), o Repositório Institucional da UFSCar (RI) e colocamos os termos semelhantes aos anteriores, tais como “Educação Infantil e Saberes docentes” e “Base Nacional Comum Curricular”, inserindo os seguintes filtros: recorte temporal de 2015 a 2019, área da Educação e por fim, as pesquisas realizadas no Programa de Pós em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE).

O levantamento dos dados nos remeteu para 3 (três) Dissertações de Mestrado: duas realizadas no PPGE e uma no PPGPE.

Quadro 7 - Pesquisas sobre Saberes das professoras de Educação Infantil no Repositório da UFSCar

	Autor	Título	Programa	Tipo	Ano
1	Braga, Andréia B.	Professoras de berçário: uma análise dos saberes que embasam a sua prática	PPGPE	Dissertação	2019
2	Tosta, Tawana D. O.	Aprendizagem na docência: o que revelam as trajetórias das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto	PPGE	Dissertação	2019
3	Martins, Andressa de O.	Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma formação em lócus.	PPGE	Dissertação	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Na **primeira dissertação**, intitulada **“Professoras de berçário: uma análise dos saberes que embasam a sua prática pedagógica”**, a pesquisadora Braga (2019) buscou compreender quais saberes embasavam as práticas pedagógicas das professoras de berçário de uma rede municipal de ensino do interior paulista, com a seguinte questão: Quais são os saberes docentes e os reflexos desses saberes nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam em berçários? A pesquisa tem cunho qualitativo e como instrumento para a coleta de dados, a autora aplicou um questionário semiestruturado com as professoras de berçário. Baseou a investigação em autores que embasam sua teoria na relação dos saberes docentes e estudiosos da área da Educação Infantil, para discutir sobre o cotidiano do trabalho das professoras. Ao final, os principais resultados apontam que essas professoras e educadoras de Creche consideram como saberes necessários para a atuação nesses espaços, a articulação de conhecimentos e conteúdos teóricos adquiridos nos processos formativos institucionais. Porém, elas destacam algumas lacunas vindas dos cursos de formação inicial em relação ao trabalho específico com os bebês. Revelam que a experiência prática nas escolas se constitui como outra fonte de construção desses saberes, que são somados ocorrendo uma constante articulação dessas diferentes fontes e reconhecem que a construção dos saberes se dá ao longo da vida, visto que aprendemos sempre em um processo contínuo de formação pessoal o qual não se desvincula da profissional. Segundo Braga (2019), a sua pesquisa é de extrema importância por apresentar as especificidades do trabalho das docentes de berçário, na creche. Contempla os caminhos conceituais e metodológicos que a nossa pesquisa segue. Assim a autora, além de nos apresentar o desenho da pesquisa, ela

nos mostra, por meio da análise dos dados gerados, as especificidades encontradas na atuação de professores de berçário na creche, sobre as práticas que envolvem as questões pedagógicas, sua identidade, as formações iniciais e continuadas, o reconhecimento profissional e as condições de trabalho. Nesse viés, a pesquisa caminha dando voz às professoras participantes, revela lacunas nos cursos de formação inicial e continuada que contemplam estudos para essa faixa etária, manifesta que as brincadeiras, afetividades e relação teoria com a prática são práticas pedagógicas encontradas na atuação com bebês. Notabiliza que a maioria das participantes compreende que o cuidar-educar-brincar não trabalha de forma desassociada, embora existam professoras que ainda discursam sobre a separação desses termos na prática. Sobretudo, conclui que elas se compreendem como profissionais da educação comprometidas com a função de serem docentes de berçário.

Na **segunda dissertação, referente a “Aprendizagem na docência: o que revelam as trajetórias das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto”**, a pesquisadora Tosta (2019) investigou como ocorre a aprendizagem de professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal do referido município. Por meio de pesquisa qualitativa, aplicação de questionário semiestruturado e, posteriormente, entrevistas com algumas participantes de pesquisa, utilizou autores teóricos que se baseiam no conceito de desenvolvimento profissional, que compreende a aprendizagem da docência como um processo contínuo. Os dados iniciais foram divididos em 3 categorias e observou-se que as professoras aprendem a ser professoras por meio de experiências pessoais e profissionais, vividas durante a sua trajetória até a escolha da formação inicial, também trocas de experiências com outras professoras e crianças e cursos de formação continuada e extensão. Segundo a pesquisadora, foram identificadas algumas demandas formativas, tais como cursos que alienam teoria e prática, parcerias com outros profissionais, temas específicos da Educação Infantil, como cuidar e brincar, formação voltada para a necessidade de cada escola, pausas, “respiros” pedagógicos. Ainda no mesmo tema, foram identificadas também as demandas como congressos e feiras pedagógicas, divulgação de práticas exitosas, discussão das dificuldades em grupos, autonomia para escolher o que estudará, formação pedagógica de outros profissionais que trabalham na escola e trocas de experiência entre pares. A pesquisa de Tosta (2019) traz uma série de contribuições para esta pesquisa, como o estudo da identidade, as demandas formativas das

professoras participantes e as contribuições que os trabalhos e estudos coletivos trazem à aprendizagem dessas professoras de Educação Infantil. Traz também, um quadro explicativo de Habermas, que trata sobre os níveis de profissionalismo da carreira docente. Quadro este que chama atenção para se compreender melhor as motivações profissionais dos docentes em fase inicial, de meio e final de carreira. Ao final, ela traz uma mensagem motivadora às professoras de creche: “a continuarem estudando”. E foi essa dissertação que motivou esta pesquisa a aprofundar os anseios e dúvidas trazidas por nós, professoras de creche. Pois é nesse ambiente que encontramos os maiores desafios de formação continuada, por não ser um espaço muito valorizado pela sociedade civil e por nossos governantes atuais. A pesquisa da autora aqui citada, traz também relatos de outras professoras que afirmam perceberem a desvalorização da categoria docente, conforme as mudanças de um governo para outro.

Na terceira dissertação, intitulada “**Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto da formação em lócus**”, a pesquisadora Martins (2019) buscou compreender quais saberes de profissionais de Educação Infantil são mostrados em uma atividade de Extensão Universitária, tendo como sujeitos os profissionais da educação em creche. De cunho qualitativo, a pesquisa foi trabalhada em um Estudo de Caso, com instrumentos para coleta de dados do grupo focal. Ao final da pesquisa, os dados revelaram a importância dos saberes específicos para a atuação junto a bebês e crianças pequenas, e a importância da formação permanente. A aproximação entre universidade, creches e pré-escolas, por meio desse Projeto, possibilitou a formação em contexto desse grupo de profissionais de Educação Infantil, uma vez que os resultados evidenciaram que essa Atividade de Extensão se constituiu como espaço de colaboração, diálogo, reflexão, aprendizagem, troca de conhecimentos e experiências e para afirmação profissional e reconhecimento de saberes. O trabalho de Martins (2017) enaltece a formação em contexto, uma vez que esta apresenta elementos que se movimentam na colaboração, participação, no compartilhamento de ideias e escutas sensíveis. Na análise, a autora identifica elementos de saberes que contribuem para o processo de profissionalização docente, tais como identidade, saberes docentes, reconhecimento social, formação continuada, afetividade nas relações interpessoais e os interesses das participantes em aprender e buscar novos caminhos. O trabalho também apresentou as nuances da formação continuada que ocorrem nas instituições. As participantes relatam que não se

sentem confortáveis em compartilhar ideias dentro do contexto escolar. Por isso, aponta-se na pesquisa que o referido momento não produz os efeitos necessários para a qualidade da formação, uma vez que os professores não se envolvem, não se apropriam. Diante desse fenômeno, a pesquisadora se embasa em autores que defendem a formação em contexto e reafirma a importância da parceria entre universidade e escola e que é preciso que exista uma formação baseada na prática, que tenha a atuação dos educadores como elemento principal de análise, reflexão e aprendizagem, assim como essa atividade de Extensão proporcionou.

As pesquisas encontradas no repositório da UFSCar demonstram a importância da articulação entre universidade e escola, discutem os processos de formação continuada de professores em um município do interior paulista e enfocam a valorização das práticas das professoras do berçário da creche.

Um balanço sobre as pesquisas apresentadas até o momento, reforça a necessidade de fortalecimento do processo de profissionalização dos professores de creche e enfatizam a importância do professor como centro do processo de formação, como produtores de conhecimento, munidos de saberes resultantes dos processos formativos iniciais e experienciais constantes de suas trajetórias pessoais e profissionais. As análises também permitiram a visualização de poucos estudos com enfoque na temática defendida nesta pesquisa, bem como a carência de Teses e Dissertações nos Mestrados Profissionais, que deveriam ser os espaços de maior produção dessa temática.

Nesse sentido, nosso estudo cumpre com o seu compromisso político ao buscar esclarecer sobre as concepções, aspirações e intencionalidades de uma política pública, com a implantação de uma base (BNCC), que ainda está em processo de adaptação e que, portanto, merece um olhar atento de pesquisas na área. Cumpre com seu papel social, ao fornecer uma discussão sobre o impacto dessas políticas na formação das novas gerações. Cumpre com seu compromisso científico, ao referendar autores da área para dialogar com questões dos contextos de trabalho. Cumpre com seu caráter ético, ao permitir dar voz às professoras partindo de suas percepções sobre o processo vivido e, por fim, cumpre com seu papel pedagógico, ao oferecer pistas para novos estudos na área, ampliando as discussões sobre a importância do olhar para a Educação Infantil, contribuindo com o programa, com as escolas, com os professores, com a formação da pesquisadora e com o movimento de profissionalização do ensino em nosso país.

3 HISTORICIDADE, IDENTIDADE E SABERES DAS PROFESSORAS DE CRECHE: O QUE DEFENDEM OS AUTORES?

Nesta seção, são elucidados os caminhos entre os séculos XIX a XXI que levaram a constituição da profissionalização das professoras de creche, cujo caráter do atendimento era baseado numa visão compensatória e assistencial. Entretanto, por meio de movimentos no campo social e legal, houve um repensar sobre a Educação Infantil e os profissionais atuantes nessa etapa de ensino, principalmente no final do século XX, enfatizando a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Nesse processo, a carreira das docentes de creche está intimamente ligada ao movimento de constituição dessas instituições, marcadas pelo descaso, pela falta de políticas coerentes e de formação adequada para atender essa demanda de ensino.

Percorremos os caminhos que levaram a criação das primeiras instituições infantis até o atual momento, enfocando teóricos da área e documentos oficiais, que garantiram os processos de legitimidade das ações em nosso país. Também serão abordados autores que fizeram parte dos primeiros movimentos sobre a profissionalização docente, de 1980 até os tempos atuais. Apresentaremos as políticas públicas que caminharam e/ou retrocederam para o processo de profissionalização dos docentes da Educação Infantil, em especial, os professores de creche.

3.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E CONSTITUIÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRECHE

A Constituição Federal de 1988, promoveu a garantia da educação a todas as crianças do território nacional, tornando-as sujeitos de direitos e reconhecendo a sua importância em nosso país. Dando seguimento a Constituição, a LDB 9.394/96 legitimou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e a creche como espaço formativo assegurando o direito ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Conseqüentemente, dentro dessa mesma lei, os profissionais que atuam nesse espaço também foram reconhecidos legalmente, mediante exigência de formação em nível Médio Normal ou Superior em Licenciatura para atuar com crianças nessa faixa etária.

As alterações legais foram respaldadas em novas concepções e impactaram significativamente as unidades de atendimento. Buscou-se extinguir as ações “assistenciais” por meio de novos diálogos, embasados em teorias que versavam

sobre o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas, pautando-se na ideia do cuidar e o educar de modo a serem trabalhados em uma díade, ou seja, “entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. (BRASIL, 2018)

O marco legal em 1988 e o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil em 1996, embora tenham representado um avanço, também demonstra o atraso histórico no processo de reconhecimento dessa etapa da educação.

A Educação Infantil no Brasil carrega um ranço muito forte dos reflexos da educação europeia, principalmente de Portugal, com o seu atraso no campo da educação, um movimento marcado pela educação religiosa e vocacional dos jesuítas e os seus preceitos em nosso país, visto como uma colônia de exploração que não teria progresso, nem futuro.

Entretanto, é importante que se possa valer dos bons exemplos e adaptá-los à nossa realidade, desde que eles tenham fundamentos e possam contribuir para entendermos o processo histórico e social da realidade aqui estudada. Assim, foi necessário ampliar um pouco mais o nosso olhar e buscar aprofundamento teórico em questões mais amplas do campo da historicidade da Educação Infantil, com os estudos da História Social da Infância e da Família de Philippe Áries.

Para Áries (1981), o conceito de criança ocorreu a partir do século XVII, pois antes disso a criança era vista como um adulto em miniatura. O sentimento da infância apareceu séculos depois, com atenção às especificidades infantis que foram se disseminando por todo o ocidente.

Entretanto, o sentimento de infância que foi surgindo e se modificando, estava atrelado às famílias de crianças brancas e ricas que eram educadas e cuidadas no seu ambiente domiciliar. No caso das crianças pobres e negras, geralmente pela ignorância ou obscurantismo por parte das famílias e sociedade, a negligência diante dessa nova concepção prevalecia e o tratamento de práticas elementares que visavam os cuidados alimentares e médico-higienistas predominavam.

As crianças pobres ou negras e filhas de escravos eram as que mais sofriam com tanta desigualdade. As amas de leite, aquelas que acabavam de parir, tinham seus bebês separados de si logo que nasciam, para amamentarem compulsoriamente outros bebês/filhos de famílias brancas e ricas. Civilette (1991, p.32) diz que “o destino dos filhos das escravas escolhidas para servirem como amas-de-leite era, muitas vezes, a Roda”. Essas escravas, por muitas vezes, eram desvinculadas de seus filhos para cuidar dos filhos das Sinhás e Senhores. Muitas

mudanças ocorreram com a homologação da lei da abolição. A libertação dos escravos representou, por um lado, a liberdade das amarras e de outro a necessidade de trabalho em busca de moradia e alimentação. E nesse processo, qual seria o lugar ocupado pelas crianças?

No século XIX, o aumento das crianças negras e/ou pobres nas ruas, sem casas ou menosprezadas pelas suas famílias, era alarmante. O contexto desvalido ocasionava uma grande preocupação quanto à saúde e condições higiênicas desses pequenos, sobretudo, a taxa de mortalidade infantil, que era muita alta entre todas as crianças de um modo geral.

Se a mortalidade era alta entre as crianças brancas, o que dizer das condições de sobrevivência das negras? A escrava parturiente retornava geralmente ao trabalho em cerca de três dias [...] para sobreviver, portanto, a criança escrava era incorporada ao trabalho da mãe. [...] Outros viajantes também falaram do hábito das negras amarrarem os filhos às costas a fim de conciliar o trabalho com os cuidados da criança. (CIVILETTI, 1991, p. 32).

Isso demonstrava a diferença de condições sociais entre as populações mais pobres em relação aos mais ricos e como o movimento da escravatura era tão injusto com esse segmento. Infelizmente, por mais que o fim da escravatura tenha ocorrido há quase 200 anos, carregamos um legado estrutural dela até hoje, seja em âmbito social, econômico, político ou educacional.

Ainda por volta do final do século XIX e começo do XX, algumas famílias, que por razões já citadas aqui, abandonavam seus filhos em “Casas de Expostos” ou “Roda”¹⁰, instituições essas de caráter religioso e filantrópico. As pessoas que recebiam essas crianças eram irmãs de caridade que se apresentavam voluntariamente a acolher com cunho sacerdotal, assistencial e higienista os excluídos.

Para o atendimento à infância brasileira desvalida existiu, até 1874, a “Casa de exposto” ou “Roda”, instituição destinada ao abrigo e acolhimento das crianças desamparadas. Constata-se que as primeiras iniciativas foram resultantes de ações higienistas centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentes da união entre escravos ou destes com seus senhores) e também à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças. (ANDRADE, 2010, p. 132).

¹⁰ Casas de Expostos ou Roda eram instituições criadas para o atendimento de crianças abandonadas. Seu uso foi desde o ano de 1976 e o seu encerramento em 1950. Dados disponíveis em: <https://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>

Para lidar com essa questão do abandono de crianças, o setor privado observou a necessidade de novas instituições de caridade, assim como a creche e os asilos. Seus atendimentos para com essas crianças, com raras exceções, tinham caráter controlador e assistencial.

Vários problemas sociais foram surgindo para acorrer a efetivação da creche, entre eles, o momento da Revolução industrial, a partir do século XIX. Houve uma absorção das mulheres ao mercado de trabalho como mão-de-obra barata, em detrimento aos homens. Essas mulheres, em sua maioria, eram mães que, diante dessa mudança sócio e econômica, começaram a trabalhar nas indústrias e contavam com o apoio de outras mulheres que não exerciam atividade profissional para cuidar de seus filhos” (OLIVEIRA; MIGUEL; 2012, p. 3). Por se tratar de mulheres/mãe/trabalhadoras e crianças, as medidas para dar conta desse novo contexto eram feitas no improviso, a fim de amenizar e maquiagem o problema em questão. Foi diante dessas questões que se formaram grupos de mães/trabalhadoras, a fim de que se gerasse um movimento que reivindicassem melhores condições de trabalho, dentre eles, que tivessem assegurado o direito de deixarem seus filhos em locais adequados, seguros e gratuitos, em espaços coletivos e qualitativos.

Assim, Andrade (2010) afirma que as primeiras creches, em algumas cidades do país, vieram substituir a “Casa de Exposto”, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças.

No ano de 1889, a primeira creche foi criada, por iniciativa privada, vinculada a uma fábrica de fiação e tecido que havia na época. Porém só em 1918, com a pressão das operárias, é construída a primeira creche pública do Estado de São Paulo.

A história da Educação Infantil revela que a creche surgiu com a finalidade de liberar a mão de obra feminina para o mercado de trabalho, bem como, para atender as crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar e não tinham com que deixá-las. (MORENO, 2013, p.10513).

Desmitificar o caráter eminentemente assistencial da origem das creches no Brasil é importante para compreendermos as suas concepções atuais e os fenômenos que levaram a esta pesquisa. A ideia de creche foi construída a partir de uma necessidade que havia na época, e não pensada em ser uma instituição que pudesse ofertar educação emancipadora e de qualidade. As crianças eram subestimadas e marginalizadas nessas instituições. Eram consideradas um

“problema social”. Conseqüentemente, conforme nos mostra a história, as pessoas que trabalhavam nessas instituições infantis não tinham a exigência de terem formação especializada, conforme revelam os autores Fonseca, Colares e Costa (2019, p. 86) onde “o atendimento educacional à criança passou a ser visto como um favor aos pobres e a frequente baixa qualidade é aceita como algo natural”.

Em 1875, com moldes europeus, criou-se no Rio de Janeiro o primeiro “jardim de infância” privado, com reflexos do primeiro “jardim de infância” criado por Froebel, na Alemanha, em 1840. E em 1896 a primeira instituição pública dessa equivalência. Porém, há evidências de que esse espaço favorecia a matrícula de crianças da elite e não as pobres. O Estado por sua vez, do mesmo jeito que criara maneiras de fiscalizar e regulamentar essas entidades, deixava impressões latentes de ponderação, prevendo que essa área não seria de muito investimentos.

A concepção assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para entidades. (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Assim, as entidades filantrópicas e a de Assistência Social do Bem-estar, bem como as empresas particulares, continuavam a se responsabilizar pelo funcionamento das creches, lembrando que os asilos e orfanatos também eram de grande parte desse setor, arcando com a responsabilidade estrutural e dos trabalhadores que compunham esse ambiente. As creches públicas não eram suficientes para a demanda social que existia e o Estado não estava interessado em dispor de recursos financeiros para essa finalidade.

As instituições infantis, sobretudo as creches, jardins de infância etc., se mantiveram por várias décadas do século XX com esse caráter tipicamente assistencial. Em 1941, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) “com o objetivo de coordenar os serviços sociais do governo, sendo formuladora e executora da política governamental de assistência à família e ao atendimento da maternidade” (ANDRADE, 2010, p. 140).

Os anos foram passando e medidas foram sendo feitas para se chegar a um melhor consenso sobre a concepção atual de infância e creche. As discussões se intensificaram na década de 1980, com a eclosão dos movimentos sociais no país, havendo uma expansão desses movimentos de luta, pedindo a ampliação de creches e a qualidade de sua educação.

As discussões sobre a creche com caráter assistencialista e compensatório para os pobres, começaram a entrar em questão, sendo reivindicada a ampliação de vagas, melhores estruturas físicas desse local, a inclusão de toda etapa da Educação Infantil na Educação Básica e o reconhecimento dos educadores como profissionais de educação.

O resultado de todo esse processo foi a promulgação da Constituição, representando um divisor de águas para a Educação Infantil em nosso país. Para Cruz (1996, p. 80 *apud* MORENO, 2013, p. 10513-10514)

No bojo desse processo, uma nova concepção de Educação Infantil, pautada na visão da criança cidadã, sujeito histórico e construtora de conhecimento na interação com o seu meio, começou a ser gestada”. Nas palavras da autora, “é evidente que essa nova concepção de Educação Infantil coloca em questão a formação dos profissionais que atuam nessa área.

Após a Constituição Federal de 1988, é notado que, diante da LDBEN (9.939/96), a Educação Infantil passou a ocupar o seu direito no sistema de educação brasileira, e tinha como objetivo migrar da Assistência Social para a pasta da Educação, o que gerou bastante conflito, pois era um “serviço dedicado às pessoas de baixa renda” (MORENO, 2013, p. 10514). Outra questão, dessa mesma lei, passa a ser polêmica. O artigo 62º, que exigia a formação em nível Médio ou Superior para o professor que atuaria com a EI. Alguns tinham a concepção de que a E.I. não era uma modalidade que precisasse garantir profissionais especializados para a sua atuação. Entretanto, diante dessa desse artigo, várias interpretações foram geradas, entre elas, a concepção do modelo pedagógico a se adotar nessas instituições. Para Cerisara (2005, p. 348), essa é uma das questões mais polêmicas, pois “da sua resolução dependem muitos dos encaminhamentos em relação à finalidade educativa das instituições e à formação de suas profissionais”.

Diante desses fatos, compreendemos que a historicidade da Educação Infantil, sobretudo a concepção de creche no Brasil, teve como consequência a emersão do pensamento à mobilização dos processos de profissionalização de professores de creche. Embora o caráter assistencialista tenha se perpetuado por séculos, e até mesmo permanecer nas ações de algumas instituições nos tempos atuais, não podemos negar o avanço no campo legal que a homologação da Constituição de 1988 e LDBEN (9.394/96) gerou no campo da educação.

Diante do que era e do engreno que se ocorreu, essas medidas iniciais foram e são a garantia aos protagonistas da Educação Infantil pelo reconhecimento legal.

Além do mais, por esse triunfo ter se sucedido há 25 anos, os desafios ainda são muitos, diante de políticas que possam dar base e suporte, bem como valorizar e dar vozes aos professores de creche como profissionais, que estão diretamente ligados à qualidade dessa primeira etapa da educação Básica.

Mas, como afirma Nóvoa (1999), o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas, e, buscando analisar a efetivação desse processo legal, passaremos a partir de agora a compreender, teoricamente, como essas ações ocorreram mediante o movimento em prol da profissionalização dos professores atuantes nessa etapa.

3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRECHE

O Plano Nacional de Amostras Domiciliares (PNAD), de 2018, indica que o magistério está entre as profissões em “que a participação das mulheres supera a dos homens”, por ser considerada uma profissão feminina e, portanto, associada a um menor salário. Esse indicativo é um fenômeno que ocorre há séculos, inclusive quando se fala de professores que atuam na Educação Infantil.

Diante dessa informação, é consenso na literatura que buscar compreender a identidade das professoras de creche foi sempre um “tabu”, ou seja, pouco estudado, devido à baixa representatividade social e importância acadêmica.

De acordo com Arce (2001), há duas questões para essa falta de reconhecimento histórico dessas profissionais:

Primeiro pela ausência de trabalhos que focalizassem a história da formação profissional no Brasil, e o segundo, os estudos voltados para o fenômeno chamado de feminização do magistério, que não questionam a existência de uma ocupação quase absoluta dos cargos de professor de Educação Infantil por mulheres. (ARCE, 2001, p. 168).

No caso da professora de creche, ao longo da história, seu papel nas instituições infantis era intitulado de “professorinha”, “tia”, “cuidadora”, “pajem”, “monitora”, etc., termos estes dados de forma pejorativa a função de mulheres que tinham a atribuição de educar, especialmente as que atuavam com crianças bem pequenas. “Quanto menor a criança, menor o seu ‘status’ de educador” (CAMPOS, 2001, p. 33).

Para Fonseca, Colares e Costa (2019, p. 88) essa visão

[...] dificultou que as pajens, profissionais que atuavam diretamente com as crianças, reivindicassem possíveis melhorias salariais e de condições de trabalho, já que essa atitude teria um caráter negativo, na medida em que

se contrapunha à imagem de caridade e de favor associada ao tipo de atendimento destinado à população mais pobre.

A desmoralização dessas profissionais ainda era oficializada, segundo Arce (2001), nos documentos legais, entre as décadas de 1970 a 1980. Neles, era explícita a orientação que afirmava as determinações sobre gênero, quando se dizia que o trabalho com as crianças pequenas deveria ser prioritariamente das mulheres/mãe, por somente elas apresentarem 'jeitinho', 'gostar de criança' e ter o sentimento de amor e a capacidade de doação. Tardif (2013) explica que esse tipo de concepção está amparado no ensino da idade da vocação, vista como um "dom", uma "profissão de fé".

Quanto aos documentos da época, encaminhados às professoras, era reforçada a ideia do maternal e do romantismo para com as crianças pequenas. Ademais, a história das ações dessas profissionais também fora marcada por práticas tecnicistas e compensatórias, pois era a concepção de educação que se tinha na época.

Tais documentos assemelham-se a receituários, isto é, são sequências de passos, ou de atitudes, que devem ser seguidas para que o trabalho dê certo, estando delas ausente a reflexão teórica a respeito dos motivos e finalidades que justifiquem o trabalhar de uma determinada forma e não de outra. (ARCE, 2001, p.176).

Complementando essas afirmações, a mesma autora revela que outro fator marcante nesse momento, antecede a Constituição Federal, e refere-se aos espaços institucionais.

Utilização de espaços ociosos ou cedidos por outras instituições, uso de pessoal voluntário, cujo critério primordial para seleção é a boa vontade, são fatores que marcarão profundamente a Educação Infantil no Brasil nas décadas de 70 e 80. Trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionadas ao profissional que atuará com crianças menores de seis anos, terminando, desse modo, por caracterizar a sua não-profissionalização. (ARCE, 2001, p. 176).

A falta de investimento para todo contexto da creche é evidenciada até hoje. Fonseca, Colares e Costa (2019, p. 83) apontam, com base no Censo Escolar de 2018, que nas "[...] creches, aquilo que poderia ser um elemento animador, já que houve leve aumento no total das unidades, [...] foi frustrado pelos dados relacionados com a infraestrutura, isso em razão da precariedade das instalações em que funcionam esses espaços de atendimento à primeira infância". Essa ausência histórica de investimento intencional, reflete a "baixa qualidade do atendimento como seu objetivo, uma educação mais moral do que intelectual para

que as crianças não pensassem muito sobre a sua realidade e se sentissem resignadas em sua condição social” (KUHLMAN JR., 1998 *apud* FONSECA; COLARES; COSTA, 2019, p. 85), juntamente com o não interesse dos governantes em formar bons profissionais que atuassem com essa faixa etária. Assim, quanto menos investimento para parte da formação docente e discente, melhor seria a governamentalidade e controle desses protagonistas em sociedade.

Somado a isso, a autora Cerisara (2002, *apud* FONSECA, COLARES, COSTA, 2019, p. 91) diz que “a busca da identidade profissional das professoras de crianças pequenas exige que seja levado em consideração o gênero a que ela pertence, já que a categoria gênero é uma dimensão decisiva na organização da igualdade e da desigualdade na sociedade”.

De acordo com Campos (1991 *apud* FONSECA, COLARES, COSTA, 2019, p. 91), é perceptível a ausência de homens nas instituições de Educação Infantil, principalmente nas creches. Tal ausência pode ser compreendida tanto pelo trabalhoso ato de cuidar das crianças, principalmente no que tange a higienização e alimentação, quanto pelo baixo salário oferecido. Outro fator está relacionado ao estigma carregado na relação adulto - criança, de ser mais bem aceito pelo gênero feminino, na relação entre mulher – criança, e não ao homem - criança. Complementando essas informações, Fonseca, Colares e Costa (2019, p. 91) afirmam que, “quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas, passam a ser ‘suspeitos’ em relação tanto à sua moralidade quanto à sua masculinidade”. Crenças e valores vistos nas relações conservadoras que existem na sociedade e dentro das instituições escolares.

Diante disso, é extremamente aparente a caracterização dos docentes marcados pela não-profissionalização. Mesmo que atualmente haja leis que não discriminam o gênero do profissional, há uma estrutura latente, cultural, que acaba segregando os gêneros dos profissionais que se encontram nessa atuação. Ainda hoje em dia, é entristecedor ver essa carência do papel masculino na formação dos pequenos, que pode trazer lacunas muito significativas para o desenvolvimento dessas crianças, dentre elas, as relações baseadas nas diferenças de sexo, das quais deixam claro a divisão de poder que há na sociedade, que faz favorecer o enraizamento do “machismo estrutural” nas relações sociais, que ainda se perpetua na contemporaneidade.

A autora Cerisara (1996, p. 166 *apud* FONSECA, COLARES, COSTA, 2019, p. 91), diz que deve haver nas instituições:

O movimento que busca a integração e a complementaridade entre feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de Educação Infantil, com vistas a colaborar para ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e meninas. (CERISARA, 1996 *apud* FONSECA, COLARES, COSTA, 2019, p. 91).

Apesar dessa situação ainda ser muito presente nas instituições de Educação Infantil até os dias de hoje, pois em nossa pesquisa constatamos a presença 100% de mulheres docentes na creche da qual este estudo foi realizado, se observam pequenos focos, ainda que bem minguados, de professoras que contemplam a importância de todos os gêneros na docência da Educação Infantil, desde a idade dos bebês.

Além desse, temos os desafios legais que constituem a Educação Infantil. Entre eles, os documentos que evidenciam mudanças, onde ao mesmo tempo em que buscam um reconhecimento legal, tendem a um controle das relações estabelecidas dentro do contexto infantil. Embora o que se leia no papel, desde a Constituição Federal, demande um longo tempo para que se veja na prática, para que ocorram mudanças efetivas. Tardif (2013) sabiamente nos alerta que “a evolução recente do ensino não é de forma alguma linear, que ela é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos e de avanços temporários”. É assim que encaramos as conquistas e a implementação das concepções e direitos relacionados à Educação Infantil, uma área que demanda movimentos contínuos e sustentáveis de discussões e buscas para a sua qualidade.

Ao longo da história, vimos que o docente de creche teve a sua carreira marcada pela discriminação com seu cargo, devido à ideia que se tinha do seu trabalho ser proveniente às crianças marginalizadas na sociedade e dos profissionais serem mulheres, vistas sob óticas de objeto de domínio social e controle. Isto refletiu na formação docente por longas décadas, antes, durante e, lamentavelmente, depois da promulgação da LDBEN (9.394/1996).

Entretanto, conforme já mencionado, o descaso e a desvalorização das docentes atuantes na Educação Infantil, ocorre principalmente no que diz respeito a falta de condições de trabalho, reconhecimento de seu papel e na falta de políticas efetivas na formação inicial e continuada dessas profissionais.

Até hoje, a precarização é vista em lei no atendimento daqueles que atuam diretamente com as primeiras etapas da Educação Básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível 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. (BRASIL, 1996).

Embora haja fragilidades para o professor de creche, o seu reconhecimento em lei foi muito reverenciado.

Aponta-se, nessa mesma mandatória, a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino, conforme está no seu artigo 29º:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A LDBEN (9.394/96), garante a legitimidade dos profissionais da educação e o caráter profissional dos docentes atuantes na Educação Infantil, em especial a creche.

Ainda sobre a formação inicial dos professores, Oliveira (2001), em nota de rodapé, apresenta os dados gerados poucos anos depois da aprovação da LDBEN (9.394/96):

De acordo com levantamento realizado pela Diretoria de Informações e Estatísticas Educacional (Seec) do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) no ano de 1999, embora tenhamos 65,5% dos profissionais com o ensino médio e 9,6% com nível superior, 14,8% têm apenas o ensino fundamental e 10,1% não chegaram a concluí-lo. (OLIVEIRA, 2001, p. 91).

Com as mudanças na LDB, o movimento do perfil do profissional se torna evidente. Os conflitos de interpretação para atuar no cargo, se referem ao papel de ensinar do professor para com as crianças que estão na Educação Infantil, confundindo-se com restringir essa educação a meramente cuidados físicos ou práticas que prepararam para o Ensino Fundamental. Essas interpretações equivocadas foram percebidas desde que esses novos avanços garantiram a Educação Infantil na Educação Básica.

Cerisara (2004, p. 348) defende que a professora que trabalha com as crianças deve ter formação específica e diferenciada das outras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso faz sentido ao se observar as necessidades que envolvem os bebês e crianças bem pequenas, e que não pertencem, necessariamente, às crianças maiores. Por exemplo, na Educação

Infantil, em especial à creche, o ensino não se baseia nos conteúdos, mas sim nos princípios de interação e brincadeiras, trabalhados concomitantemente com os conceitos da tríade cuidar-educa-brincar. Para esse entendimento por parte dos docentes, é importante que haja formação específica para docentes de Educação Infantil, diferentemente dos demais docentes. Colaborando com essa questão, Rocha (2001) acrescenta que:

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações interativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos. (ROCHA, 2001, p. 31).

Existe um grande desafio para as profissionais de creche em interiorizar essa concepção e de compreender que o trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos é repleto de especificidades, que envolvem aprofundamento sobre o desenvolvimento integral da criança. Por exemplo, mesmo dentro da Educação Infantil, bebês de 6 meses apresentam e demandam diferentes maneiras de atuação da docente, que atenda às suas necessidades e vontades, comparados às crianças de 2 anos e 11 meses, que também estão na creche. Embora a essência e princípio acerca do cuidar e o educar devam estar correlacionados em qualquer fase da Educação Infantil, muitas vezes estão desencontrados na ação intencional do professor, assim como o brincar e interagir não apresentam uma intencionalidade pedagógica, pois é comum que se observe que essas práticas são proporcionadas livremente. Assim, é preciso se profissionalizar e se envolver em discussões que tratem sobre essas especificidades, que encontrem os professores de creche, que contemple a educação como um todo, a fim de que se possa caminhar no sentido à profissionalização.

Essas concepções não são em vão. Vistas como fragmentos na ação docente, são oriundas da ausência de diálogo sobre as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, tanto na formação inicial, quanto na continuada. A autora Oliveira (1994), diz que diante desse problema, surge a necessidade da construção coletiva do projeto educativo da escola, juntamente com todos os profissionais e comunidade, que possam dialogar e explicitar as concepções daquela unidade escolar diante da criança, do trabalho docente, do papel do professor e da creche e de atuação.

O professor deve ter participação direta na elaboração do projeto educativo, como condição indispensável para que este se efetive à medida que, neste processo participativo, ele reconstrói e interioriza valores e concepções possibilitando o desenvolvimento de novas competências para exercer seu trabalho com qualidade (OLIVEIRA, 1994, p. 90).

A ação de um profissional de educação está diretamente ligada à intenção pedagógica relacionada à sua observação diária, na qual busca compreender as peculiaridades da criança no dia a dia, para que ele (professor) possa ser mediador de suas capacidades e habilidades.

Para dar sentido à profissionalização docente, Kishimoto (2004, p. 329), destaca:

A perspectiva de profissionalização e de especialização permanente e de longo prazo (DAY, 1999; SICULA *et al.*, 1996); o uso contínuo da prática reflexiva para o desenvolvimento profissional (EVANS, 2002; ATKINSON; CLAXTON, 2000; POLLARD, 2002; PASCAL; BERTRAM, 1999); a formação do professor pesquisador (BANKS; MAYES, 2001; SICULA *et al.*, 1996); a inclusão de pedagogias de crianças e do adulto (DAHLBERG *et al.*, 1999; OLIVEIRA; FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, 2001); a relação entre formação inicial e a continuada, tendo a pesquisa como interfase (SINCULA *et al.*, 1996).

Complementando essas afirmações, Tardif (2014) afirma que a formação inicial é só o começo do processo de profissionalização docente, e que é fundamental a especialização e a continuidade da formação ao longo da carreira docente. Para Gauthier (1994), pensar que a formação inicial é capaz somente de trazer bases teóricas, ser suficiente para a prática, seriam ideias preconcebidas em 'saberes sem ofício', ou seja, nenhuma instituição que oferece formação inicial ao magistério é suficiente para atender as demandas formativas que os docentes encontram na atuação direta com a prática pedagógica. Neste sentido, reconhecemos o papel fundamental da formação continuada contribuindo com o desenvolvimento profissional docente.

Colaborando com isso, os autores Recco, Souza Neto e Vedovattolza (2016). pensam no trabalho docente sendo embasado por:

Uma interação social; envolvendo uma cultura da colaboração e agindo em função de uma base de saberes docentes vinculados ao que são e o que fazem os professores, individual e coletivamente, significa adotar um novo paradigma para a prática profissional dos professores. (RECCO; SOUZA NETO; VEDOVATTOLZA, 2016, p. 451).

Esse pensamento se soma ao que Tosta e Souza (2019, p. 80) afirmam, que a demanda formativa "discorre sobre o conceito e necessidade formativa e assim o

compreende: [...] como “a distância entre uma situação real e uma ideal.” (LIMA, 2015, p. 345). Esse conceito é polissêmico e ambíguo, uma vez que possui caráter “objetivo e subjetivo”. Diante disso, questionamos se os cursos de formação oferecidos aos professores de creche atendem as necessidades formativas que esses profissionais apresentam.

Com vistas a um processo de ressignificação da formação, autores como André (2016, p. 18), influenciadas por estudiosos renomados da área, tais como Dewey e Schon, propõe uma nova epistemologia da prática para pensar a formação, ou seja, a “valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização”.

Assim, André (2016, p.18) defende:

[...] um processo formativo em que docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino.

Em concordância com a autora acima, acreditamos que esse é um processo formativo que também se estende às professoras de creche, pois muitas são especializadas na área, possuem pedagogia, e estão em busca do como “ser” e “fazer” para a educação dos pequenos. Os professores possuem, assim como qualquer sujeito pensante, plena capacidade de refletir sobre a sua prática. Por isso, precisam ser considerados nas elaborações de seus projetos pedagógicos ou currículos, assim como na de políticas públicas, neste caso, as relacionadas à E.I.

A formação dessas professoras no contexto da escola é caráter essencial para que elas se reconheçam como profissionais de educação e possam se envolver, refletir e agir conscientemente sobre o contexto do qual elas estão inseridas. E como sugere Kishimoto (2004):

Pela ação voluntária do professor, as experiências do cotidiano são ressignificadas, incorporando os eventos e fatos da vida das pessoas. Não se pode buscar ressignificação em práticas que são adversas. É pela aceitação da diversidade que se inicia um diálogo e a interlocução com o outro. Ao igualar experiências e formas de educação, em práticas autoritárias, as instituições infantis geram baixa qualidade do atendimento infantil. (KISHIMOTO, 2004, p. 330).

Somado a isso, a lei do Piso (Lei nº 11.738/08), embora traga a garantia de que os docentes da Educação Básica tenham 1/3 da sua jornada destinada para atividade extraclasse, a realidade que encontramos é outra. Infelizmente, nem todos

os municípios estão em conjuntura com essa Lei Federal, não permitindo a licença remunerada para a formação (pós-graduação) e a participação em eventos, seminários, congressos e cursos que permitiriam um maior diálogo com os pares, aprofundamento teórico, reflexão sobre a prática profissional e investimento no desenvolvimento profissional docente.

Esse tipo de ação não contribui com o movimento de profissionalização docente, pois a falta de estímulo e reconhecimento da necessidade de atualização profissional fica a cargo dos professores que, incansavelmente acabam por buscar alternativas em prol de uma construção coletiva de fortalecimento de seu status. Kishimoto diz que:

Hoje a discussão sobre a qualidade incide na construção coletiva de uma prática coletiva, baseada em aprendizagens partilhadas no lócus da escola, com parceiros de várias naturezas. Todos são protagonistas: crianças, professores, pais, assessores, estagiários, pesquisadores de universidade, entre outros (KISHIMOTO, 2004, p. 336).

A autora acrescenta, e nós concordamos, que o “[...] que importa é o respeito aos saberes construídos pelos práticos. Tais saberes, baseados na experiência de vida de cada pessoa, arraigam-se em suas práticas. (*Ibid.*, p. 337).

Sobre essa discussão, Paro (2000, p. 32), em seu artigo “Educação para a Democracia”, diz que se pretende “propor políticas que orientem suas ações”. Isso exige investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia a dia da escola, de modo a compreender seus problemas, considerar suas virtudes e avaliar as potencialidades”. Assim, é importante que se reflita sobre as relações interpessoais no contexto escolar, no que diz respeito aos fins educativos, e não somente ao controle do trabalho, para que os atores envolvidos possam se sentir partícipes da elaboração de políticas públicas, e que essa construção não se limite apenas a pessoas de alto escalão que se encontram à distância do ‘chão da escola’.

Por meio da compreensão sobre a identidade das professoras de creche e o movimento de profissionalização, defendemos que, para além do assistencialismo tão enraizado em sua trajetória profissional, esses profissionais de crianças pequenas são produtores de saberes, saberes plurais, temporais e compostos e que possibilitam compreender as especificidades da Educação Infantil como uma etapa da educação com características próprias. E é preciso dar a devida atenção para os profissionais que nela atuam.

3.3 SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA

Tardif (2013), em estudo no qual conceitua que a evolução do ensino escolar passou por três “idades” que estão diretamente articuladas a períodos históricos, nos quais a função do professor passou por diferentes concepções, a saber: idade da vocação (século XVI ao XVIII), idade do ofício (a partir do século XIX) e idade da profissão (segunda metade do século XX). Na idade da vocação, o ensino estava ligado a práticas religiosas e, portanto, a fé, sendo que a instrução objetivava exclusivamente a moralização. Para o autor supracitado, nesse período, a formação docente era praticamente inexistente e as professoras aprendiam na prática, observando as mais experientes.

A idade da vocação (época que predominou entre os séculos XVI e XVII) “trata-se de um movimento interior, um elo íntimo, uma força subjetiva, pela qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar. Ou seja, professorar a sua fé religiosa junto às crianças” (TARDIF, 2013, p. 555). O período da vocação é caracterizado como um momento com raízes jesuíticas, que tinha como objetivo, ou melhor, missão, catequizar, moralizar e controlar os povos que apresentassem algum “problema” social.

Somado a isso, essa ação de ter consigo uma missão de fé para ensinar, prevalecia, na época da vocação, às mulheres:

Com a vocação, a mulher que se dedicava ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Isso significa primeiramente que a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e manter as crianças na fé” (TARDIF, 2013)

Nesse período não havia a necessidade de formação, nem especialização para atuarem com o ensino de crianças pequenas. Eram exigidos somente a vocação, o dom e a benevolência para a educação. Isso era suficiente para atuar com um dos principais fatores que desenvolve o ser humano: a educação. Pois ela era vista como algo para controlar o indivíduo e não para emancipá-lo, conforme já dito anteriormente. Foi constatado nessa época, que as professoras aprendiam por imitação, vendo outras atuando nessa situação, e não eram remuneradas.

Tardif (2013) pontua que nessa época surgiu hierarquia das classes, onde havia a “dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores secundários sobre os professores do primário (as pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais, entre outras”.

Não havia emancipação das ações educativas. Elas estavam ligadas sempre a um superior, que delegava ou determinava as suas ações.

Diante disso, compreende-se que nesse período não se valorizavam a autonomia, o reconhecimento social e o tributário com as pessoas que atuavam com a Educação. Era um momento em que a religião predominava nas ações dos indivíduos, não havia respeito às individualidades do ser humano, muito menos a aceitação e reconhecimento do trabalho da mulher na sociedade. Quem trabalhava com as classes mais marginalizadas da sociedade sofria um tipo de discriminação de sua ação.

Já na idade ofício, instaurada a partir do século XIX, surgiu a promessa de desconfessionalização da Educação, partindo da responsabilidade do Estado em assumir essa pasta, de modo a oferecê-la como obrigatória e laica. Aos poucos, foi se desconstruindo a relação do professor com a ideia de vocação e introduzindo as responsabilidades educacionais, com direito a contrato de trabalho e salário.

É nessa época em que a mulher é reconhecida por sua atuação, sua autonomia pedagógica é permitida e a sua capacidade para administrar a sua aula é assentida. É desvinculada da soberania do sacerdócio e das crenças e passa a ser incluída no quadro dos funcionários públicos, que tem como modo de ingresso o concurso, regido por estatutos. Todo esse engrandecimento da classe exige, como função dessas trabalhadoras, que se formem e se especializem, para que se possam garantir uma melhor educação aos estudantes do Estado.

No período rumo à profissionalização, iniciado a passos lentos a partir da segunda metade do século XIX, as pesquisas se voltaram para a compreensão de especificidades voltadas aos conhecimentos necessários para a atuação docente, pois antes não se falava que a profissão precisaria de conhecimentos específicos para a sua atuação. Segundo a dissertação Oliveira (2017, p. 53), “a palavra ‘profissionalização’ é entendida como ação ou efeito de profissionalizar, ou seja, de um processo de aquisição das características, desenvolvimento de habilidades e capacidades específicas da profissão.”. Assim, um dos primeiros princípios desse momento, é reconhecer o magistério ou docência como uma profissão legitimada.

A legitimação da profissão docente surgiu em detrimento ao movimento que democratizava a educação, por volta de 1970. Constatou-se nessa época, que oferecer educação gratuita a todos os estudantes, por si só, não garantiria a qualidade da Educação e pensar assim já era considerado um fracasso. Foi assim que se começou a pensar sobre os conhecimentos necessários que constituem a

profissão do professor e o oferecimento de formação e especialização para a carreira docente, em busca da melhoria das aprendizagens. Esse período chegou por meio de uma tendência, onde se objetivava, segundo Tardif (2013), primeiro a melhoria do desempenho dos sistemas de ensino. Segundo, passar do ofício para a profissão, e por último, construir uma base de conhecimento para o ensino.

Diante do breve exposto sobre os caminhos do ensino que fazem parte a profissão docente, compreendemos que, infelizmente, nós professoras de creche, em nossas ações cotidianas, ainda encontramos resquícios do período da vocação, mas, concretamente, estamos dentro do período do ofício, e sobretudo, caminhamos para a sustentação da profissionalização da nossa carreira, que se encontra sempre vulnerável aos acontecimentos políticos e econômicos.

Mas precisamos, primeiramente, conforme diz Nóvoa (2017), firmar a nossa posição docente diante de nós mesmos, repensando as nossas práticas, para que haja uma mudança no campo da nossa formação. Firmar essa posição é identificar e reconhecer as especificidades da nossa docência, neste caso com crianças de 0 a 3 anos, e abraçá-las de modo a buscar uma melhor formação, para que essa docência que apresenta tantas especificidades possa ser valorizada e reconhecida.

Para isso, é necessário pensar sobre a qualidade dos cursos de formação inicial, pois eles são a primeira etapa de um longo processo de formação da profissão. Nóvoa (2017) sugere que, assim como na medicina, a pedagogia poderia estabelecer uma relação entre universidade e escola, para que pudessem identificar os problemas encontrados na formação de professores, e caminharem juntos rumo a qualidade. Pois o que muito se vê nas falas das docentes, principalmente as de Educação Infantil, é que o que se aprende na Faculdade fica restringido à teoria. Quanto ao conhecimento da prática, isso a universidade não consegue suprir.

Nóvoa (2019b) e alguns outros estudiosos, acreditam que para que haja uma transformação no ensino, e para que o período de “profissionalização” seja sustentável e permanente na atmosfera docente, é preciso pensar sobre formação inicial (refere-se à formação em curso superior, Pedagogia) e formação continuada (refere-se a formação ao longo da carreira), além de sabermos das leis que avançaram essa discussão nas universidades e sobre a falta de qualidade que há nos cursos de Licenciatura, mesmo os de instituições privadas e/ ou públicas. Para Nóvoa (2019a) é importante que exista:

Nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum, faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente. (NÓVOA, 2019a, p. 9).

Neste sentido, acreditamos nessa “casa comum” como um espaço em que possa ser compartilhado o que há de novo em relação à pesquisa da área, com os conhecimentos que os professores possam trazer de suas práticas diante da sala de aula. Com o intuito de favorecer o conhecimento dos professores em relação a tudo que se possa ser discutido, para se buscar a qualidade da educação.

A profissionalização docente se inicia com a formação inicial e se aperfeiçoa com a formação continuada ao longo da carreira docente.

Atualmente, por mais que existam políticas públicas que tratem sobre a formação continuada para a profissionalização docente, o que se vê é que esse tipo de formação, por muitas vezes, acaba sendo descontextualizada da realidade da prática pedagógica, oferecida em cursos, seminários, encontros de especialistas que vendem uma ideia de educação generalizada. Esses momentos acabam sendo ministrados por docentes ou pessoas de fora do lócus da escola, que objetivam uma formação que seja aprendida por todos, sem levar em consideração os seus saberes, práticas e as necessidades do contexto escolar.

Assim, sobre as muitas dúvidas que compõe a forma de como se leva uma boa formação continuada aos professores, Nóvoa (2019a) apresenta que a única certeza para que isso aconteça é:

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 pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio as universidades e dos grupos de pesquisas, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019a, p. 11).

Atualmente, vemos que, por muitas vezes, os momentos destinados à formação em serviço acabam se limitando à exposição de recados oficiais, vindo da Secretaria Municipal da Educação, para que os professores possam lidar com as orientações administrativas vindas da rede de ensino. A discussão pedagógica

nessas reuniões é muitas vezes negligenciada, por se acreditar ainda que o trabalho com o ensino é algo inato ao professor, ato esse que, conseqüentemente, acaba refletindo no papel de passividade do professor diante das políticas públicas. Não há reunião e relações interpessoais que consigam, de fato, trabalhar de forma democrática por todos os aspectos que demanda uma instituição.

No campo de estudo desta pesquisa, a pesquisadora observou uma cultura de não compartilhar aquilo que se sabe, sobre os conhecimentos das professoras, adequados e especializados, para atuação da docência com as crianças. Esses conhecimentos, muitas vezes, são discriminados pelo próprio professor, por se acreditar que cada um busca e sabe fazer o que é melhor para as “suas” crianças. Há uma predominância de um pensamento individual, que não se compartilha.

Isso mostra a concepção do professor de que os estudantes que estão com ele, naquele ano, são seus exclusivamente, na forma de pronome possessivo da questão, e sendo de sua responsabilidade, ele mesmo resolve os problemas sem interferência de pessoas externas. Isso é um desafio muito grande que ainda temos que enfrentar, dentro do contexto das creches. É de extrema importância que compreendamos que: “formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis” (TARDIF, 2014, p. 36). O mesmo autor afirma que os saberes dos professores são sociais. Assim sendo, ele é compartilhado, ou seja, os conhecimentos dos professores, se não forem partilhados com seus pares, não se torna um saber.

Por essas razões, defendemos que haja nas creches esses momentos de desenvolvimento da formação docente, em vistas aos princípios afirmados em Nóvoa (2019a, 2019b) e Tardif (2014). É importante que se forme um coletivo no qual se possa compartilhar os conhecimentos dos professores diante dos seus contextos, e afirmar a sua profissão para si e para a sociedade. É preciso que os professores se façam ser reconhecidos por possuírem saberes e que podem, tranquilamente, somar, elaborar e opinar em políticas públicas para a Educação. Precisamos que se acabe com as leis e mandatórias impostas de “cima para baixo”, sem o consentimento dos professores que, por sua vez, acabam angustiados e confusos quando uma mandatória, assim como a BNCC, chega no chão das escolas sem que muitos saibam de sua existência e como proceder diante de sua implementação na prática.

Para alguns intelectuais, assim como Tardif (2014), o conhecimento do professor é um saber plural e temporal, adquirido no contexto de uma história de

vida e de sua carreira docente. Isso significa que o saber do professor é constituído de diversas fontes e por meio de diversos fatores, constituídos ao longo de sua existência como ser humano, diante do contexto de sua vida, antes e depois da escolha pelo magistério.

Cabe lembrar que o saber do professor não é algo transmitido e sim uma ação mediadora, que ajuda no desenvolvimento da criança e no seu processo de emancipação.

Para compreendermos melhor esses saberes docentes, o mesmo autor defende que, dentro desse princípio, há quatro saberes que constituem o docente como um profissional da educação:

- Saberes da formação profissional: São os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, tanto as universidades como as escolas normais, especificamente os saberes ligados às ciências da Educação;
- Saberes disciplinares: São os saberes sociais e culturais, oferecidos nos cursos de formação inicial e continuada, que emergem da tradição cultural dos grupos formadores de saberes.
- Saberes Curriculares: São os saberes adquiridos no contexto escolar, que regem o funcionamento daquela instituição em princípios pedagógicos, dos quais determinam como o professor deve trabalhar na concepção da instituição da qual é membro.
- Saberes experienciais: São os saberes que, oriundos da sua carreira e prática profissional, se tornam específicos para a sua atuação.

Sabe-se que existem vários estudos que buscam identificar e classificar os saberes docentes. Dentre eles, apresentamos abaixo os constituídos e extraídos por Tardif (2014):

Quadro 8 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional.

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas de livro didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

No quadro acima compreendemos em quais fontes podem emergir os saberes dos professores. É exposto que todos esses saberes têm a sua origem social e são encontrados nas práticas dos professores, diante do seu contexto escolar. Observa-se, na conjuntura das falas dos professores, que não há consciência dos saberes que carregam em sua trajetória. Isso demonstra que os saberes que os professores produzem não são valorizados. Queremos, com esse quadro, identificar e apresentar em nossa análise de dados, quais os saberes que as professoras de creche produzem.

Para contribuir com esse entendimento, apresentamos os saberes docentes identificados nos estudos de Gauthier (1998). O autor revela sobre os saberes que são essenciais para a constituição da profissionalização docente e alerta sobre os riscos de nos depararmos com ideias preconcebidas, que podem prejudicar esse processo de profissionalização. São eles:

- **Ofício sem saber:** Esse conceito trata sobre o saber docente, atrelado a ideia preconcebida de que, para tê-lo à função do magistério, basta *saber o conteúdo* da matéria, sem considerar as especificidades encontradas no contexto da sala de aula. *Ter talento* seria suficiente para a ação docente. Bom senso, intuitivo, basta ter experiência. E por fim, cultura, reduzindo a complexidade dos saberes docentes a meras crenças e valores.
- **Saberes sem ofício:** Esses saberes vêm contrapondo o anterior. Se por um lado eles não valorizavam a ciência em detrimento das práticas, os “saberes sem ofício” acabam por desconsiderar a prática e supervalorizar os conhecimentos científicos, ou seja, os teóricos para a atuação do professor.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. (GAUTHIER, 1998, p. 27).

Diante do que se constatava sobre os saberes da prática docente, Gauthier (1998) defende que é essencial que haja um equilíbrio entre as duas partes, para que se possa promover um processo de constitucionalização, um ofício feito de saberes, para esse processo de profissionalização.

Nesse movimento, devemos evitar os dois erros elencados anteriormente: o saber sem ofício e o ofício sem saber. Isso, de fato, é um desafio que ainda enfrentamos na Educação Infantil. O autor defende que, no movimento de profissionalização, tem que existir saberes que possam caminhar concomitantemente com o que se aprende na teoria e na prática, que se funda no contexto educacional. Ou seja, “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Quadro 9 - O reservatório de saberes

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	das ciências da Educação	Da tradição pedagógicas (o uso)	Experienciais (A jurisprudência particular)	Da ação pedagógicas (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier (1998, p.29).

Gauthier *et al.* (1998) apresenta que não se pode limitar os saberes docentes a algo que vise somente a práticas, crenças e valores, tampouco afunilá-lo aos conhecimentos da ciência da educação.

Ambos os autores, Tardif (2014) e Gauthier (1998), acreditam que é preciso entender o conhecimento da epistemologia do conhecimento, para que a profissão docente seja reconhecida como uma profissão que apresenta conhecimentos específicos para a sua atuação, mesmo sendo conhecimentos sociais, plurais e temporais, ou seja, saberes não formalizados.

A profissionalização do ensino, desse modo, não é somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (GAUTHIER, 1998, p. 34).

Os autores que defendem essa linha, afirmam que é essencial que se reflita a formação inicial e continuada dos professores diante de suas práticas no contexto escolar, e que os saberes produzidos pelos professores no lócus da escola sejam difundidos na Universidade, para que possam ser reconhecidos de sua permanência.

Como afirma Nóvoa (2019b, p. 202), “um pássaro não voa dentro da água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes”. É importante que possamos pensar nos ambientes de formação, que valorizem os saberes docentes, como produção de conhecimentos, para que possamos cogitar um ambiente de formação que vise o reforço do profissionalismo docente de modo coletivo, e não individualizado. Assim, Tardif (2014) colabora para essa compreensão, dizendo que o conhecimento do professor só se torna um saber quando este é compartilhado com seus pares, em ambientes propícios que favoreçam um diálogo com os fenômenos encontrados no contexto escolar.

É importante que se pense na formação de professores para a Educação Infantil compreendida como um processo contínuo, que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática.

Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais das crianças, promovendo ações nos espaços infantis, de forma a favorecer interações entre os alunos e os professores, tornando presente a ludicidade no trabalho desenvolvido, bem como os processos educativos e os cuidados necessários para o desenvolvimento integral dos pequenos. Nesse espaço, espera-se que esses profissionais adquiram conhecimentos científicos, enquanto promovem uma aprendizagem significativa com as crianças, levando em conta a especificidade de suas funções, a organização do espaço, os ritmos de aprendizagem, a socialização, as rotinas diárias, bem como a troca de experiência com os pares, com a gestão e com a comunidade escolar, visando uma formação integradora e colaborativa na promoção da pluralidade de saberes e conhecimentos resultantes das ações coletivas.

Essa seção permitiu desenhar um quadro de rupturas, algo comparável a desencontros e processos de fortalecimento do movimento dos profissionais da Educação Infantil. Tal processo perpassa a importância de políticas efetivas, do

papel da academia e pesquisas na área, bem como da união da categoria docente na efetivação desse movimento. Acreditamos que dar voz aos envolvidos é um caminho para fazer ecoar esse processo e reconhecer que esses profissionais produzem saberes, refletem sobre suas práticas e concebem suas ações munidos de formação, coletividade e crença em mudanças efetivas. Neste sentido, passaremos a partir de agora a analisar as percepções das professoras atuantes nas creches, permitindo a compreensão sobre seu trabalho, suas aspirações e sobre o entendimento das políticas que impactam suas práticas, com um olhar específico para a BNCC.

4 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: O QUE PROPÕEM AS NORMATIVAS?

Essa seção encontra-se dividida em duas subseções. Na primeira, apresentamos os aportes legais que subsidiaram as práticas pedagógicas da Educação Infantil, anteriores à BNCC, a partir da Constituição Federal de 1988. Na segunda, damos enfoque a BNCC, por ser o documento legal em vigência, norteador das ações no nosso campo de estudo e o objeto de pesquisa desta investigação.

Trazemos intelectuais cujos trabalhos condizem e contradizem a implementação dessa nova regulamentação, apresentando as faces e interfaces de uma nova normativa que tem como princípio a universalização do ensino brasileiro.

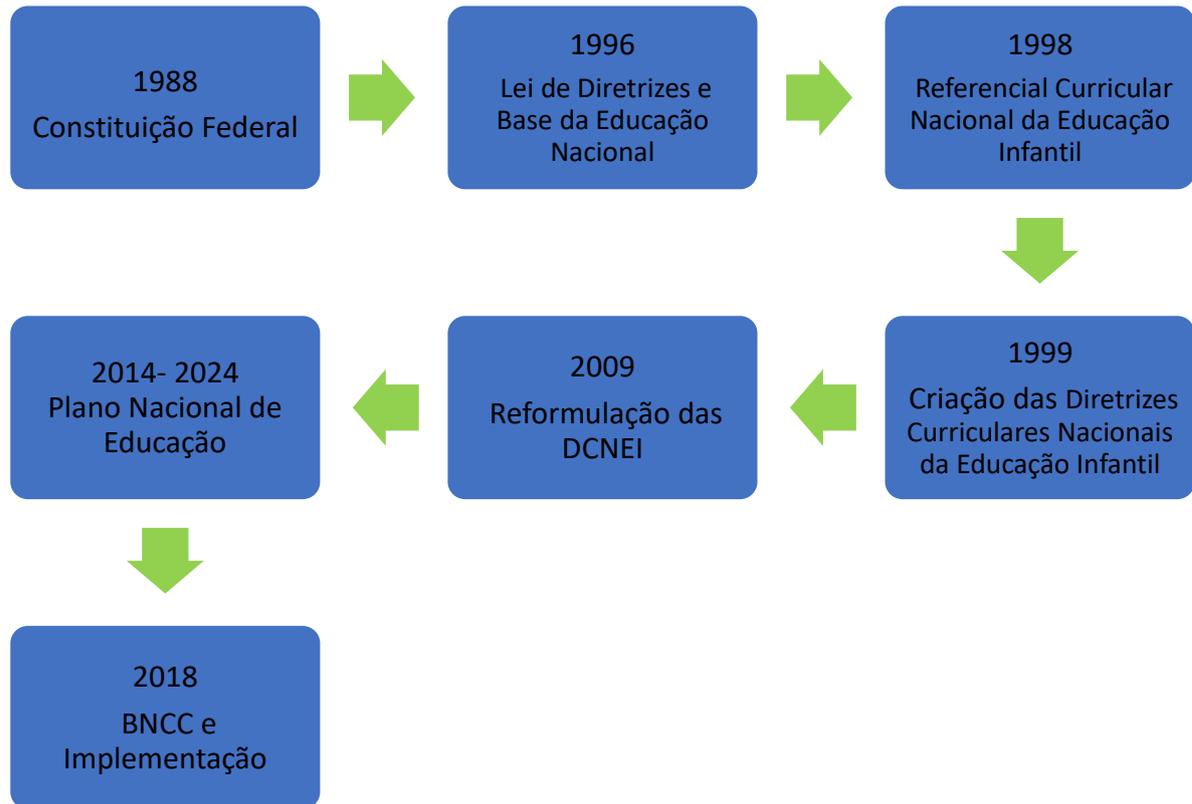
4.1 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À BNCC

O debate sobre a adaptação dos currículos da Educação Infantil às normativas da Base Nacional Comum Curricular implicou na necessidade de identificarmos outros documentos, anteriores a ela, que foram elaborados em busca de uma unidade curricular e que, de certa forma, influenciaram as práticas pedagógicas das professoras de creche.

Para iniciar essa busca, partimos do momento histórico que foi um divisor de águas para a Educação Infantil: a Constituição Federal de 1988. Nela, todo o seu público foi legalmente reconhecido no campo da Educação. Verificamos que, após esse marco, leis e documentos foram elaborados pelo poder executivo federal, com a tentativa de superar o assistencialismo e a cultura de má qualidade do atendimento, que era visto somente para ser ofertado às famílias pobres, a fim de que se garantisse o direito à educação de qualidade a todos os bebês e crianças, propondo mudanças de mentalidade e ação por parte dos envolvidos no processo educacional brasileiro.

Para ilustrar o exposto acima, apresentamos um quadro temporal, o qual elucida sobre os ordenamentos legais que propunham estabelecer uma unidade curricular para a Educação Infantil.

Figura 1 - Leis e documentos que buscaram uma unidade curricular à Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A sucessão de ordenamentos legais apresentados no quadro anterior, tomam como ponto de partida a Constituição Federal do Brasil¹¹. Essa lei suprema, fundamenta e norteia as demais normativas brasileiras. Assim sendo, todos os documentos citados têm como princípio o seu artigo 205, o qual aponta que a educação é direito de todos. Conseqüentemente, esse reconhecimento se estende às crianças, consideradas, a partir dessa constituição, como sujeitos de direitos. Nesse caminho, o artigo 207, inciso IV, preconiza que o atendimento da educação dos pequenos deve ser realizado em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). Diante dessas conquistas legais, parte-se para uma nova concepção de infância, na qual bebês e crianças, mesmo em sua tenra idade, têm direitos garantidos, inclusive com atendimentos educacionais em instituições próprias.

Entre a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, vários foram os documentos¹² publicados pela

¹¹ Constituição da República Federativa do Brasil, da Assembléia Nacional Constituinte, que se constitui em Estado democrático de direito, foi aprovada em 5 de outubro de 1988.

¹² Políticas de Educação Infantil (BRASIL, 1993); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994); Critérios para um atendimento em creches que Respeite os direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996).

Secretaria de Educação Fundamental, em parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), com o objetivo de ser referência para a prática dos profissionais que atuavam com os pequenos, que não foram apontadas diretamente nesse quadro. Sobre essas publicações, criadas paralelamente e com base nas leis e documentos oficiais, as autoras Aquino e Menezes (2016) afirmam que o objetivo foi em buscar soluções entre a dicotomia educação/assistência e a tentativa de contribuir para a construção de um trabalho pedagógico que pudesse promover o educar e cuidar em sua totalidade.

Segundo Nascimento, Gurgel e Almeida (2017), A LDBEN 9.394/96 além de ter como base os direitos adquiridos pela Constituição Federal de 1988, foi a lei que ordenou e delegou ao Ministério da Educação (MEC) e não mais a Assistência Social, as orientações referentes ao atendimento de qualidade na Educação Infantil. Nessa lei, coube à União a obrigatoriedade do estabelecimento, em regime colaborativo, de uma Base Comum para a construção dos currículos da Educação Infantil (BRASIL, 1996), bem como em seu Art. 26, que foi alterado pela Lei no. 12.796, de 4 de abril de 2013, onde os currículos da Educação Infantil deveriam apresentar uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que, por meio dessa mesma lei, esse campo educacional se tornou a primeira etapa da educação básica e com isso, veio a necessidade da exigência de formação específica dos profissionais que atendiam diretamente as crianças também da creche (BRASIL, 1996).

Já em 1998, elaborados para atender as determinações da LDBEN, foram publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) organizados em eixos e conteúdo de aprendizagem, sistematizados em três volumes. Segundo Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 153), esse documento “buscou garantir uma organização do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças matriculadas em creches e pré-escolas”. Já para Kuhlmann Jr. (1999), que analisou a formulação do documento em seu contexto social, esse documento evidencia a concretização de uma proposta hegemônica, como se fosse a única na Educação Infantil¹³.

¹³ Sobre isso, consultar o artigo de Kuhlmann Jr intitulado de “Educação Infantil e Currículo” in: Educação Infantil pós- LDB: Rumos e desafios, organizado por Ana L. G de Farias e Marina S. Palhares.

Em 1999, dando continuidade às ações, em prol do avanço de discussões e reconhecimento do campo da Educação Infantil como espaço primordial do desenvolvimento integral infantil, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Para o autor Araújo (2015, p.3), as Diretrizes são as “normas que as escolas e professores são obrigados a seguirem, estas, por sua vez, reforçadas pela lei”. Nesse caso específico, tanto as Diretrizes de 1999 (BRASIL, 1999), quanto a sua reformulação em 2009 (BRASIL, 2009), mostram um avanço nas orientações à prática docente, por meio de diferentes linguagens e novas concepções de infância. Sua constituição tem como base e apresenta como caráter, a promoção da igualdade por meio de práticas pedagógicas que tenham como foco as crianças e a compreensão das peculiaridades desse público. Assim, é em sua atual versão de 2009 que a concepção de criança se fundamenta em ser “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009). Colaborando com esse marco, as autoras Aquino e Menezes (2016) apontam que foi na Resolução de nº 4, no ano de 2009, que se apresentaram os eixos norteadores que deveriam fundamentar as ações e práticas educativas dos professores para com as crianças, de modo a integrá-los, os quais deveriam ter como princípios as brincadeiras e interações, afirmando o cuidar e educar como práticas indissociáveis.

Em 2014, foi homologado o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio (2014-2020), inferindo na Educação Básica a necessidade em criar uma Base Nacional Comum, propondo como meta:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Essa meta não ficou restringida somente às etapas de Ensino Fundamental e Médio, visto que fazia menção à “educação básica”. Portanto, a Educação Infantil estava contemplada nesse processo de implantação de diretrizes pedagógicas e base nacional comum, aos currículos de todo o país.

Assim, em 2017, em sua terceira versão, é homologada em 20 de dezembro a BNCC, para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e no dia 22 do mesmo mês e ano, foi aprovada a Resolução que tratava sobre a Implementação da

Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente em todas as etapas da Educação Básica, ditando orientações e prazos de como o documento geral (BNCC) deveria ser incorporado aos sistemas de ensino e contextos escolares. (BRASIL, 2017).

4.2 DAS PROPOSIÇÕES DA BNCC AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.2.1 A representação em âmbito federal

Atualmente, o documento norteador dos currículos das instituições escolares é a BNCC. Por ser uma nova normativa, é comum que surjam críticas, dúvidas e diversas interpretações sobre o documento que está em processo de implementação, pois se apresenta uma boa distância até que o que está escrito no papel se efetive na prática. Distância essa que pode ser minimizada por meio de muita discussão sobre o assunto e formação inicial e continuada a respeito da temática, por aqueles que são os atores da educação (comunidade escolar).

Conforme apresentado no documento da BNCC, as discussões para a formulação do texto aconteceram entre especialistas da área educacional, e foram frutos de grupos sociais e sociedade civil, constituídos por professores universitários, professores da educação básica e técnicos das secretarias da educação. Também foram realizados congressos para a discussão de cada texto que era produzido, para ao final de cada versão, ser aberta audiência pública através do site do MEC, para a participação da sociedade civil brasileira, que não pudesse estar presente na audiência públicas presenciais. Assim, o texto homologado afirma que sua elaboração foi pautada em construção democrática e que “contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2018, p. 22).

Antes de sua homologação, o processo de construção da normativa produziu 3 versões. A versão promulgada¹⁴ ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro, referente às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. O segundo ensejo, a do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018, por Rossieli Soares da Silva.

Em ambas as homologações, os ministros foram indicados por um governo interino de direita. É importante lembrar que as primeiras versões sobre a BNCC foram elaboradas em governos de esquerda, assim como é apontado na dissertação

¹⁴ Para saber mais acesse <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

de Rosa (2019). A versão preliminar¹⁵ foi apresentada em 2014, mas o início de suas discussões foi no ano de 2009, logo após as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A normativa é legalmente reconhecida na Constituição Federal de 1988, na LDBEN de 1996, e no PNE, de 2014. Decreta-se ser “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 9), por meio dos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018), com a intenção de perpetuar a igualdade e equidade para os estudantes brasileiros.

Afirma-se, na Base, que a sua referência obrigatória, o que na realidade acaba impondo a reformulação dos currículos dos sistemas de ensino público e privado de todo o país, a fim de buscar diminuir as desigualdades na educação de crianças, definindo o que deve ser ensinado em seus processos de escolarização. (BRASIL, 2018). Consequentemente, influencia na “formação inicial e continuada dos educadores, na produção de materiais didáticos, nas matrizes de avaliações e os exames nacionais.” (BRASIL, 2018, p. 7). Isto é, detém o controle de toda a ação e prática que é realizada no campo educacional.

A estrutura geral do documento foi organizada em competências gerais, sendo os Ensinos Fundamental e Médio divididos por áreas de conhecimento. Entretanto, para todas as etapas, o texto afirma assegurar as aprendizagens essenciais e traz os princípios e valores cuja concepção educativa se baseia em uma visão de formação e desenvolvimento global, amplificadas pelas partes “intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018), por meio do ensino de competências e habilidades:

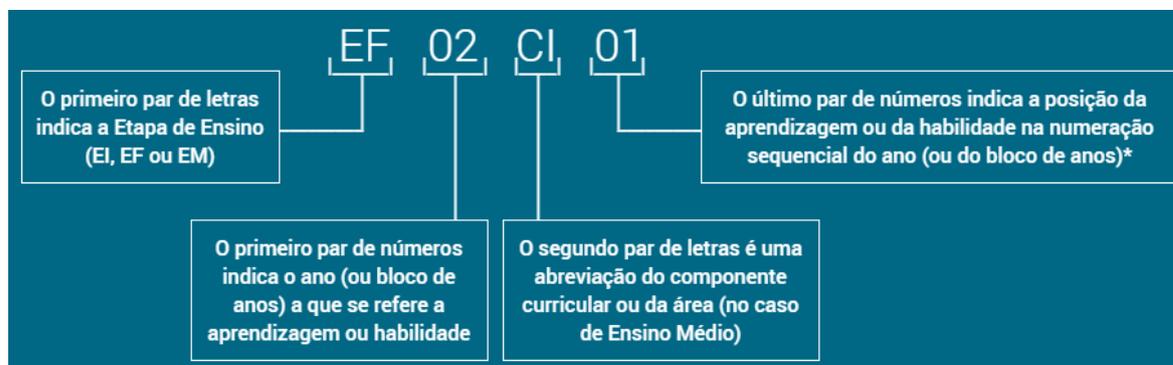
Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 12).

Para nomear e classificar o ensino, a etapa, o componente curricular (no caso da Educação Infantil, são os campos de experiências) e a posição da aprendizagem,

¹⁵ A versão preliminar da BNCC foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC), intitulada Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (BRASIL, 2014a).

deixando o trabalho desenvolvido pelos professores ainda mais moldado, a Base inaugurou os sequenciamentos de aprendizagens expressos por código alfanuméricos, conforme ilustração do exemplo abaixo:

Figura 2 - Sequência de aprendizagens por código



Fonte: Brasil, 2021.

Ao total, entre os textos dedicados a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o documento geral apresenta um montante de 600 extensas páginas de parâmetros a serem seguidos pelas redes de ensino e a obrigatoriedade da adequação dos currículos dos sistemas públicos e privados até o ano de 2020¹⁶.

Frente a imposição de implementação e adequação dos currículos, os municípios iniciaram uma corrida contra o tempo para executarem a normativa em suas Secretarias de Educação.

Para a implementação da Base, conforme apontado no artigo de Costola e Borgui (2018), as prefeituras tiveram o “apoio” de reformadores educacionais e materiais de apoio e orientação, tal como o “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular”.

O Guia se refere às orientações para o processo de implementação¹⁷, atualizado em 2020, e teve início no ano em que a primeira versão da Base foi apresentada. Ele foi criado em uma parceria entre MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), com objetivo de fornecer materiais de apoio à implementação da BNCC e a reorganização curricular

¹⁶ A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

¹⁷ Para saber mais sobre o Guia de Implementação da BNCC, acesse o site: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf

entre os órgãos Federativos, Estaduais e Municipais, em regime de colaboração¹⁸, sendo estes divulgados nos sites institucionais¹⁹. O Guia propõe aos estados e municípios, em regime colaborativo, um sequenciamento de ações para a efetiva organização e adequação dos currículos à BNCC, exemplos de como realizar um planejamento de ações, cronograma de atividade e reuniões, formação de equipes representativas, formas de divulgação e comunicação (“o dia D da Base”)²⁰, etc.

O MBNC (Movimento pela Base Nacional Comum) é um dos influenciadores, se não for o maior deles, à elaboração do texto e implementação da normativa diante dos Estados e Municípios. Para Costola e Borgui (2018, p. 1315), essas influências vêm com o “intuito de construir escolas de cunho tecnicistas, produzindo um conhecimento instrumental baseado apenas na racionalidade e produtividade”. Com esse pensamento, é comum que esses grupos adentrem e se engajem na nova política, a fim de demonstrar conhecimento e domínio sobre o assunto e disposição em ajudar no que for preciso referente ao que gera lucro a eles: centenas de materiais de apoio.

Assim, visto que nem sempre o público consegue abranger o que um grupo desses tem a oferecer, com apoio financeiro de empresas privadas e especialistas no assunto, para multiplicar de uma forma mais ágil e eficaz as novas medidas, o Sistema demonstra fragilidade, e aceitam unanimemente que seja feita a vontade de não responsabilização direta do setor da educação pública para as suas próprias questões. Assim, o setor público abre portas para o privado e o deixa ter domínio e controle de questões que deveriam ser integralmente executadas pelo campo da educação pública, com qualidade. Para Costa (2018) sobre esse aspecto.

Ball e Bowe (1992) salienta que a construção de uma política é caracterizada por ser uma “arena pública formal”, lugar de “articulação” de “influência” e de controle”, o que não seria diferente na construção da BNCC, que é uma arena pública formal, em que vários autores disputam, articulam e influenciam a direção e a concepção de política e no jogo de forças dentro dessa arena o movimento pela base é o protagonista. (COSTA, 2018, p. 120)

¹⁸ Acontece com a união de esforços das equipes pedagógicas da secretaria estadual e das secretarias municipais e de outros atores relevantes. O resultado do trabalho é uma proposta curricular de abrangência estadual, construída em conjunto pela secretaria estadual e pelas secretarias municipais, considerando a diversidade e desigualdades regionais do estado. Para saber mais sobre o Guia de Implementação da BNCC.

¹⁹ Para saber mais, acesse: <https://implementacaobncc.com.br/> e <https://movimentopelabase.org.br/>

²⁰ O “Dia D da Base” foi um dia definido, no ano de 2018, para que todas as escolas brasileiras pudessem discutir sobre a BNCC. Para saber mais, acesse: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/66921-escolas-se-mobilizam-para-o-dia-d-da-base-nacional-comum-curricular>

Diante do exposto, questionamos como um documento dessa natureza, assim como tantos outros, poderá atingir os seus objetivos em todo o território nacional, com tanta diversidade apresentada nas diversas regiões do país. Como os professores foram convidados a participar da elaboração e implementação do Guia? Será que, essa é uma proposta realmente inovadora ou mais uma forma de cumprir, burocraticamente, os ideais de um novo governo em exercício?

Nossos questionamentos partem das diversas críticas e polêmicas, justificadas desde a intenção de estabelecer uma unidade curricular baseada em modelos educacionais internacionais, aos agentes participantes de sua elaboração, com concepções neoliberais existentes, e intenções pedagógicas e mercadológicas, impostas nos últimos anos.

As críticas se iniciaram com a rápida homologação da BNCC à Educação Infantil e Ensino médio, e a forma como essa implementação ocorreu por meio de:

Um novo documento, descontínuo e antidemocrático, tendo em vista que renega o que havia sido construído até então e modifica-o sem debates com professores, apenas considerando a opinião e as pesquisas dos especialistas da Rede do Movimento pela Base. (ROSA, 2019, p.85).

Neste sentido, a afirmação de que a BNCC promoveu uma discussão coletiva e foi elaborada de forma democrática, com a participação da sociedade civil, por meio de audiências públicas, é algo contestável, pois não há informação coesa sobre a forma como essas participações foram somadas ao corpo do texto oficial.

Sobre essa questão, Ferreira (2019, p. 55) afirma que embora tenha havido “a presença de diversas vozes democráticas no início da sua construção em 2014, a aceleração da BNCC, nos anos de 2017 e 2018, evidencia mais uma atenção política²¹ na formação do ensino, do que realmente na centralidade na experiência das crianças e jovens”.

Complementando essas constatações, remetemos aos resultados das pesquisas apresentadas na seção 2, que também evidenciaram que, há várias décadas, o Banco Mundial e as organizações internacionais não governamentais e governamentais vêm influenciando as políticas públicas educacionais de países emergentes, para que os indicadores educacionais se elevem e assim, propaguem a

²¹ No contexto político da equipe do MEC, no golfe da Presidenta Dilma Rousseff, em virtude do processo de impeachment no Senado Federal, em 2016, e, posteriormente, a posse de Michel Temer (1 de agosto de 2016- 31 de dezembro de 2018) trouxe novas ações políticas para a homologação da BNCC. A indicação de nova equipe teve o Ministro Mendonça Filho em 12 de maio de 2016 até 6 de abril de 2018, e, no período eleitoral, o Ministro Rossielli Soares em 10 de abril de 2018 até 31 de dezembro de 2018.

ideia de que essas nações saíram da miséria através de um currículo comum igualmente implementados em países desenvolvidos, ou seja, países esses que apresentam outras condições econômicas, sociais, políticas, etc.

Encontramos nos trabalhos sobre essa temática, tais como Costola e Raggi (2018), Rosa (2019) e Costa (2018), a forte presença de grupos sociais que estão ligados aos empresariados, mas que se constituem por sujeitos sociais, tanto da esfera privada quanto da pública, e influenciam diretamente a elaboração de textos que objetivam melhorias para as políticas públicas. Exemplo disso é o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que desde a terceira versão, vem sendo apoiador da construção da BNCC. Sobre esse grupo influente, as autoras Costola e Borghi (2018, p. 1315) constroem uma análise e já de início apontam que é preciso atentar para as intencionalidades desses grupos, que:

Se nomeiam 'sem fins lucrativos', mas que indiretamente irá lucrar com as reformas educacionais, seja no âmbito das editoras dos livros didáticos; na formação inicial e continuada dos professores; nas avaliações externas; ou no âmbito das empresas que visam ter mão de obra barata, com pouca qualificação, mas com competência produtiva; ou ainda em diversos outros fatores do capital financeiro, como o Banco Mundial, que investem em modelos do tipo (UNESCO, 1990).

Para que se possa ter ideia do grau de influência no texto da BNCC, segundo Rosa (2019, p. 64), após a mudança presidencial no país, esse grupo ficou responsável pela administração da Base e das finanças e elaborou o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC. Um Guia feito por gestores, endereçado para gestores (BRASIL, 2020).

Somam-se a isso, reformadores educacionais que se mostram dispostos a lucrar com as novas mudanças e que estão de acordo com essas políticas internacionais, e fazem de tudo para compilar a sua realidade, com o objetivo de lucrarem. Experiências assim já foram feitas em países desenvolvidos, e pesquisas como a de Ravitch (2011), mostraram que padronizar o currículo não seria o melhor caminho, pois não se consideram outras condicionantes que influenciam direta ou indiretamente a qualidade da prática de ensinar e a habilidade para aprender.

Sobre essa questão, tem-se o exemplo do sistema educacional dos Estados Unidos que, segundo estudo de Ravitch (2011), pontua que a maioria das cidades americanas, pelo período de quase duas décadas, implementou um sistema educacional rígido e autoritário, o qual desconsiderava a opinião e autonomia dos

protagonistas que estavam no chão da escola, e impunha roteiros de trabalho que deveriam ser seguidos friamente pelos professores, a fim de aumentarem o índice de avaliação. No livro, é descrito detalhadamente o processo de implementação e as suas nuances, os desafios, as angústias e inseguranças de escolas e professores, que os levavam até mesmo a forjar resultados, a fim de não terem perda de mérito e suas escolas fechadas²².

Diante desses apontamentos, é possível visualizar a inexistência da participação dos professores das redes de ensino como protagonistas da política proposta. Portanto, como assumir um discurso de uma Base comum e democrática se ela não contempla as especificidades de cada região e não leva em consideração as vozes dos principais atores que terão que implementá-las, obrigatoriamente, nas escolas?

Ainda sobre essa questão, várias pesquisas confirmam que a participação da comunidade escolar foi mínima para as decisões contidas na Base (AGOSTINI, 2017; COSTA, 2018). A sua elaboração, em grande maioria, foi discutida por entidades não governamentais, que se dizem “sem fins lucrativos”, e governamentais, mas que são neoliberalistas e defendem que

A solução para essa crise não se daria pelo maior investimento no setor educacional, mas segundo os neoliberais, pela melhoria do gerenciamento, nivelamento do ensino e padronização na formação de professores e métodos avaliativos, além de incentivos à participação de recursos privados no sistema público de ensino” (COSTOLA; BORGHI, 2018. p. 1314).

As autoras também salientam que agentes pertencentes a grupos oriundos dos movimentos empresariais que influenciam as políticas públicas, veem nessa oportunidade uma janela para lucrarem, não de forma direta, mas indiretamente, por meio de acordos com editoras, material didático, formação de professores, e planejam “a educação para ser eficiente, neutra e produtiva, caracterizando desse modo, uma pedagogia tecnicista que coloca o professor quanto o aluno em segundo plano” (p, 1315), da qual prepara o estudante para o mercado de trabalho e não para a sua emancipação.

Diante desse breve exposto acerca do documento geral da BNCC, apresentamos os dados referentes à Educação Infantil, com suas faces e interfaces.

²² Para saber mais sobre isso, consultar o livro de Diane Ravitch, intitulado de Morte e Vida do Sistema Educacional dos Estados Unidos, 2011.

4.2.2 A representação para a Educação Infantil

Ao focar na etapa da Educação Infantil, as discussões em políticas públicas educacionais por meio da BNCC representam um misto de sensações pois, de um lado, pode ser sinônimo de mais avanços para o campo e de outro, retrocessos e descontinuidades de um processo que vem sendo construído por movimentos em prol da melhoria dessa etapa da educação.

No entanto, é importante tomarmos um certo cuidado ao analisarmos essas questões, promovendo esforços para ampla discussão, para não cairmos em conclusões simplistas e comuns de que essa nova normativa é o “pulo do gato” para todos os desafios e dificuldades de ensino e aprendizagem, encontrados no contexto coletivo da Educação Infantil, conforme pregam reformadores educacionais neoliberais e nem tampouco radicalizarmos a forma como vem sendo conduzido esse processo, assim como foi em outros níveis da escolaridade.

Diante disso, a nossa inquietação é discutir acerca das faces e interfaces da BNCC para a Educação Infantil, por meio da análise desse documento, correlacionando-o com autores que estudaram a temática, para compreendermos como ela vem e pode corroborar para a qualidade da Educação.

Inicialmente, foi observado a estrutura física do material. A parte da Educação Infantil está dentro do documento geral, exatamente no capítulo 3, que se encontra entre as páginas 35 a 56, totalizando 21 páginas destinadas à primeira etapa da Educação Básica. Neste capítulo, existem três subcapítulos, cujo objetivo é descrever os fundamentos, concepções e práticas pedagógicas ao entendimento da Base para a Educação Infantil.

O documento incide na responsabilidade dos Estados, Municípios e União, em regime de colaboração, para o cumprimento dos objetivos estabelecidos. E diz que “a tarefa e responsabilidade direta da União será a decisão da formação inicial e continuada dos professores e alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017, p. 21).

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes a avaliações, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017).

Para que se possa compreender como se objetivou a constituição da estrutura pedagógica da Educação Infantil alinhada à BNCC, o documento parte do

exposto nas atuais DCNEIs. Apresenta, como eixo estruturador das práticas em creches e pré-escolas, os princípios que devem nortear essas ações: as interações e as brincadeiras, fundamentando que essa concepção na ação “traz consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2017).

Assim, a nova normativa “levanta a bandeira” para as experiências vivenciadas nas instituições infantis, onde a criança é protagonista de suas ações e interações, por meio das práticas intencionais e mediadas pelo professor. Essas práticas devem favorecer momentos qualitativos dentro dos espaços coletivos, nas quais se faz oportuno que a criança se aproprie dos conhecimentos culturalmente construídos, e conseqüentemente, ela se desenvolva pelo fato de ter dado sentido e significado ao que vivenciou e/ou experienciou.

[...] objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 38).

Agregada a essa concepção, uma das dicotomias mais discutidas na Educação Infantil é apresentada de forma que não haja dúvidas sobre a sua indissociabilidade: cuidar e educar. O texto revigora a díade desses termos, em todos os momentos de vivências e experiências dentro das instituições, nas quais deverão ser articulados às propostas pedagógicas.

No texto, a noção de criança como sujeito histórico e social, encontrada em ordenamentos legais anteriores, é enfatizada. Observa-se que as concepções encontradas são mais humanizadoras para o processo educativo.

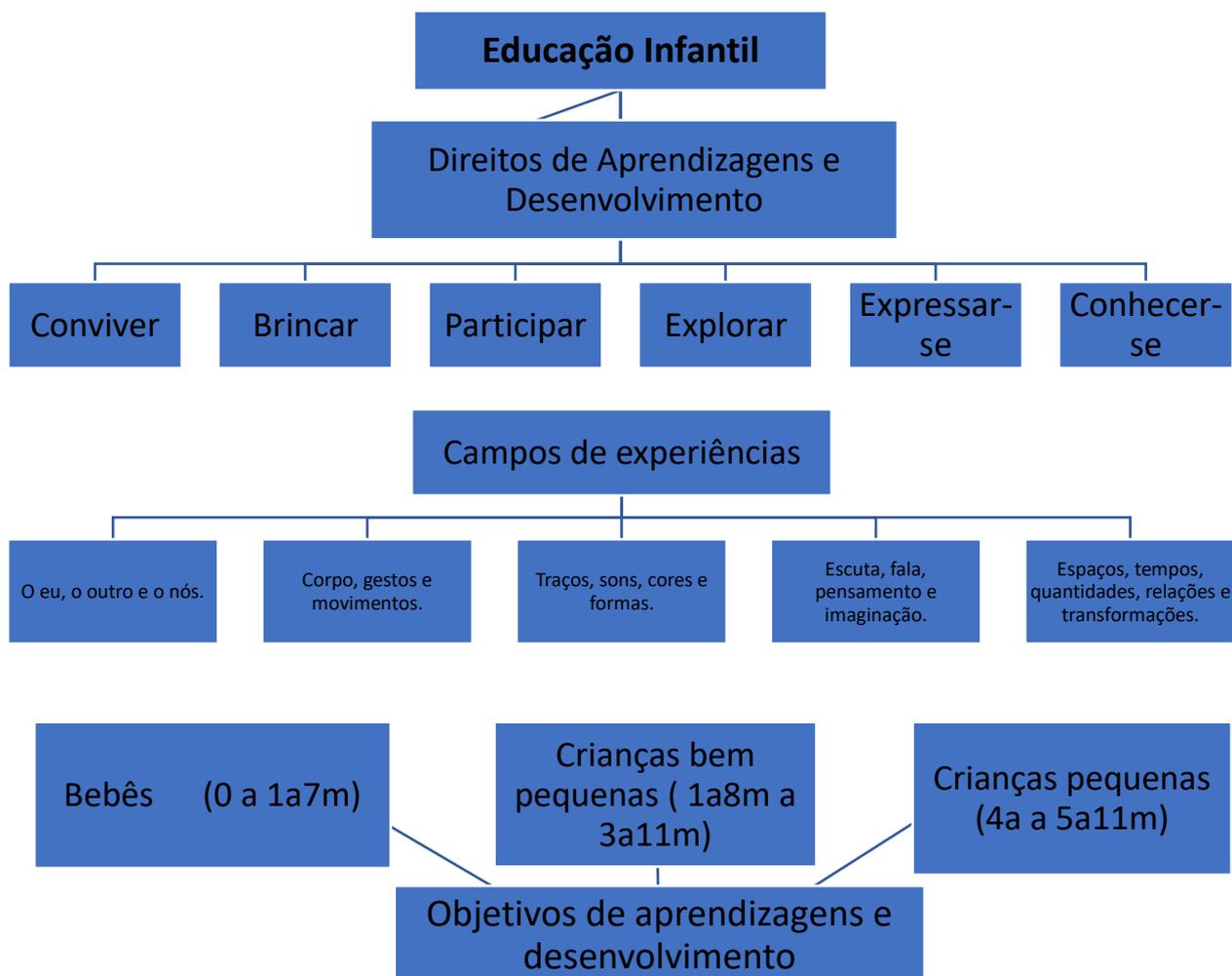
Para os autores Barbosa, Martins e Mello (2019) a concepção de infantil na BNCC se altera e isso, para eles, é visto como um avanço.

À visão presente na BNCC, que estava nas DCNEIs, migra de pressupostos ancorados na Psicologia do Desenvolvimento, sobretudo nas matrizes piagetianas e desenvolvimentistas, de caráter maturacional e universal, para uma perspectiva calcada na Sociologia da Infantil, em que a criança é vista como um sujeito ativo e autoral em seus processos de socialização e desenvolvimento. (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 158).

Nesse caso, para as concepções que embasam o universo da Educação Infantil, em adequação de seus currículos institucionais, a Base para a Educação Infantil traz uma organização estrutural com o objetivo de especificar os elementos

essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim, prescrevendo o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido. No quadro abaixo, é ilustrada essa nova organização ao currículo:

Figura 3 - Estrutura curricular à Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

A figura acima demonstra a organização do currículo na Educação Infantil. Os princípios éticos, políticos e estéticos, retirados das DCNEI, vêm delimitados nos “Direitos de aprendizagens”, das quais retiram o foco das competências, mas trazem como inovação os campos de experiências, diferentemente dos RCNEI, que foram organizados em eixos e conteúdo de aprendizagem, e das DCNEI, estruturadas por meio das diferentes linguagens.

A nova normativa determina seis direitos de aprendizagens às crianças: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, que devem assegurar “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais

possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017). Esses são considerados os direitos de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das crianças que estão na Educação Infantil.

Depois de conceituar os “Direitos de aprendizagens”, vêm os “Campos de experiências”, o que antes era trabalhado nas DCNEI, por conteúdo e fragmentação de linguagens (matemática, oral e escrita, ciências naturais, ciências sociais, digital etc.). Com essa nova normativa, como se vê no quadro acima, “o foco não são os conhecimentos, mas nas experiências das crianças com eles” (CRUZ; FOCHI, 2018, p. 10). Assim, as linguagens se dissolveram em “Campos de Experiências”, como “o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e por fim, Traços, sons, cores e formas. Todos eles 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”. (BRASIL, 2017).

Os “objetivos de aprendizagens e desenvolvimento” são as aprendizagens essenciais que “compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências, que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências” (BRASIL, 1988, p. 44), ou seja, a criança deve aprender por meio das experiências que o seu contexto lhe proporciona, por meio de ações intencionais. Foram determinados de 6 a 10 objetivos específicos para cada faixa etária, dentro de cada “Campo de Experiência”. Assim, compreendemos o sentido do questionamento de Correa (2019, p. 85), ao se perguntar se é “possível coadunar” toda essa organização para a melhoria do aprendizado.

Já para a autora Oliveira (2019b):

As experiências planejadas, efetivas e avaliadas pelo professor quanto a seu papel de mediação da aprendizagem, constituem situações concretas em que as crianças agem, emocionam-se, avaliam e propõem soluções, o que atua na forma como cada uma delas se percebe como pessoa. (OLIVEIRA, 2019, p. 84).

Entretanto, fala-se muito de experiência no texto, mas impõe-se quais são as experiências que a criança deve vivenciar na Educação Infantil, indo contra o pensamento do autor Larrosa (2002, p. 21) onde “experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que

acontece, ou o que toca”. E por isso, nos questionamos se uma normativa em que são ditadas e elencadas as regulamentações que devem ser praticadas dentro dos campos de experiências, é capaz de provocar esse conceito de experiência tratado por esse autor. Correa (2019, p. 85) diz que essas diferenciações geram dúvidas, “podendo haver privilégios, por contemplar mais uma área do que outra, e por se ter linguagens transvestidas por outros nomes, assim como um recorte e cola do RCNEI”.

Na base, é possível visualizar que os objetivos de experiências estão apresentados por faixas etárias “que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2017, p. 44). Essa proposta, de acordo com Oliveira (2019b, p. 88), justifica a “necessidade de se ter uma progressão nos objetivos e de assegurar maior visibilidade ao trabalho com os bebês”. De fato, os bebês apresentam peculiaridades e especificidades, de forma diferente e complexa, comparado a crianças de 4 anos, por exemplo. As práticas se diferem de um bebê para uma criança um pouco maior. Entretanto, nos questionamos se, pela ausência de diálogos em formação, essa “classificação etária” não acabaria por excluir o bebê/criança por não mais considerar que cada sujeito aprende no seu tempo.

Enfim, abaixo apresentamos uma imagem extraída do texto da normativa, para exemplificar a organização da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular:

Figura 4 - Imagem da estrutura curricular

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Brasil, 2017.

Diante das colocações que foram apontadas, pode-se dizer que a normativa deixa lacunas em sua interpretação, que ainda deverão ser preenchidas, ou melhor, assimiladas, por meio das discussões sobre o assunto, pois a sua homologação é recente e se encontra em processo de implementação. Assim, espera-se que não se caia em uma repetição de documentos anteriores e em um receituário que dita as regras para o ensino e a aprendizagem, pois o documento é “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares” (BRASIL, 2018), o que de fato, diante dessa afirmação, acaba gerando diversas interpretações para a construção de um currículo, especialmente na creche, que é uma instituição que vem ganhando espaço recentemente na Educação básica.

O currículo é “um instrumento de controle sobre a dinâmica do trabalho junto às crianças. Uma base comum levaria a um engessamento dos currículos nas unidades, que teriam que se submeter a uma programação vista como pré-definida” (OLIVEIRA, 2019b). Para que a instituição de Educação Infantil não se apegue a essa questão simplista e obsoleta do assunto, é importante que o currículo seja:

[...] definido na unidade de Educação Infantil pelos professores. As atividades em que estes processos se efetivam, o modo de cada criança e do professor deles participam, o espaço, o tempo e os materiais empregados são os elementos a serem investigados na avaliação das aprendizagens que tal contexto mediou, ou seja, desse currículo ação. Dessa perspectiva, a BNCC serviria como referência fundamental para a tomada de decisões pelas equipes escolares, embora ela por si só não constituiria um currículo (OLIVEIRA, 2019b, p. 76).

Velho (2018, p. 18), que foi coordenadora da Educação Infantil do MEC e que pôde colaborar com o texto da Base, afirma, em entrevista à revista *Pátio*, que “as escolas precisam se apropriar da BNCC, que não é currículo, mas que será um documento utilizado para a (re) construção das orientações curriculares”.

Já para Freitas (2016), que faz crítica ao discurso de que “a base não é um currículo”, propagado pelos reformistas educacionais, o que ela seria então? Afirma que, obrigatoriamente, esse documento impõe aos professores a adequação de suas ações e práticas fundamentadas em suas perspectivas.

Tem sido repetido à exaustão que a base nacional curricular proposta não é um currículo, mas tão somente é uma base para que as redes desenvolvam o “seu” próprio currículo, ou seja, o caminho formativo de seus estudantes. Com isso, quer se escapar à crítica de que a base nacional tem um efeito de padronização do currículo das escolas. (FREITAS, 2016).

Caminhando nessa direção, Abramowicz e Moruzzi (2016) apontam sobre a visão de uma Base unificada, pois ela:

Instaura um modelo e faz tudo caminhar para uma determinada finalidade, subordinada a determinados processos. É preciso enfatizar que a perspectiva universal não dada a priori, ela foi produzida como verdade e como valor que se supõe e se arroga como universal (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 48).

Oliveira (2019b, p. 90) reconhece que, para quebrar esse paradigma, “a formação inicial e continuada dos professores, a garantia de condições de infraestrutura e trabalho docente e boas práticas de gestão pedagógicas são componentes importantes no esforço de consolidação dos direitos e objetivos de aprendizagem nela apresentados.” De fato, é sabido que são várias as condicionantes que corroboram para a efetivação qualitativa da Base à Educação Infantil, porém, ainda assim, não se vê a preocupação em dar ouvidos aos autores que estão diante da realidade escolar, no processo de sua elaboração.

Correa (2019) diz que:

Não acreditamos que ela possa superar dificuldades de identidade que esta etapa enfrenta, mas, ao contrário, pois na tentativa de “interpretar” ou simplesmente copiar o conteúdo da BNCC, transpondo-o para propostas pedagógicas de creches e pré-escolas, o risco que se corre é o de segmentar ainda mais os tempos e espaços dedicados a bebês, crianças bem pequenas e pequenas. (CORREA, 2019, p.86).

Assim como, para Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) apontam que:

Um currículo nacional mínimo não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do “imponderável” da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte”. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p.63).

Tais apontamentos remetem para um mesmo quadro de forma descontextualizada e incoerente, como afirma Correa (2019):

Com a BNCC, o que temos visto é uma significativa ampliação do chamado mercado educacional, proliferando-se a oferta de cursos e venda de materiais para ensinar, agora, a aplicá-la. É prescrição sobre prescrição. Já assistimos esse modelo de formação em momentos distintos da história educacional, foi assim com os parâmetros e com o referencial curricular na década de 1990. Já vimos também, que alguns obtiveram lucro com esse modelo, mas, as crianças... ah, as crianças: quem são e o que pensam as crianças no contexto de aplicação da BNCCEI? (CORREA, 2019, p. 86).

Diante da menção acima, as concepções não se voltam para uma política para a criança e a infância, mas são vinculadas a interesses globais e de mercado, sem respaldo e respeito a todos os documentos que foram elaborados até então, por mais que sejam citadas as DCNEI. Além do mais, os saberes profissionais que os docentes apresentam na prática do dia a dia, se ausentam no decorrer das normativas.

Sobre essa questão, Agostini (2017) coloca que esse modelo acaba ensinando os “indivíduos, para que se sujeitem a essa forma de ser e conceber-se enquanto sujeito, regulando-se, disciplinando-se e perpetuando a sociedade de controle em que vivemos (AGOSTINI, 2017, p. 14).

Concordamos com a afirmação de Cruz e Fochi (2018) de que a BNCC sozinha, não é a solução:

[...] chama mais atenção para problemas históricos que precisam ser enfrentados com seriedade. É urgente repensar os cursos de formação inicial e continuada de professores para que aumentem a possibilidade da apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e valores que fortaleçam um trabalho com criança, que de fato a escute, seja sensível às suas demandas e que assim, possa contribuir fortemente para as suas variadas aprendizagens. (CRUZ; FOCHI, 2018, p. 11).

Diante desses apontamentos, é importante que se tenha um olhar mais atento para questões que acabam passando despercebidas a olhares comuns no texto da Base. É relevante destacar sobre o modo impositivo pelos quais os governantes delegam aos professores atuantes, a forma como houve a participação dos professores no momento da elaboração do texto e como vem sendo a formação continuada para a sua implementação.

De todo modo, devemos nos perguntar como conceber e trabalhar tais orientações no currículo de uma instituição de Educação Infantil, que tem suas especificidades, contextos e realidades tão diversas. Os professores da Educação Infantil foram ouvidos? E até que ponto eles conhecem essas novas normativas e que o seu saber profissional está atrelado a ela (BNCC)? Essas são questões que merecem respostas, bem como estudos e pesquisas que se aprofundem no entendimento de qual o papel dos professores frente às mudanças dos currículos.

Em geral, para os Sistemas de Ensino, os professores são vistos como aplicadores e cumpridores de propostas curriculares e não produtores de currículo, autônomos em suas práticas.

Ainda que se queira padronizar a Educação Infantil, diante de um contexto grandioso de estudantes que estão distribuídos entre as diversas regiões do Brasil, como considerar que cada uma dessas crianças possa aprender de forma igual e com equidade, se esse país tem, por longos séculos, a comprovação de ser um território repleto de desigualdades econômicas, sociais, políticas e educacionais? E como considerar os saberes profissionais diante das orientações imposta na Base?

Em suma, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, é fruto da luta de diversos segmentos da sociedade, pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos e pela importância da formação dos profissionais que atuam nessa etapa, para que esse reconhecimento seja garantido. Compreendemos que o processo de formação docente é um fator de grande relevância na busca por mudanças efetivas no contexto educativo, mas para que o resultado seja satisfatório, não basta somente articular formação inicial e continuada. É preciso implementar melhorias nas condições de trabalho, salário e carreira dos professores e a garantia da efetivação das leis que foram elaboradas até o momento, em uma ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federais, compromissadas com a melhoria da Educação Infantil do país.

A seguir, apresentamos os dados produzidos a partir do olhar das professoras de creche, participantes da pesquisa, a fim de compreendermos como o fenômeno se articula diante da problematização deste estudo.

5 PROFESSORAS DE CRECHE, SABERES PROFISSIONAIS E BNCC: O QUE REVELAM OS DADOS?

Esta seção busca apresentar os elementos que complementam o *corpus* de estudo desta pesquisa, com um olhar atento às percepções das professoras da Educação Infantil sobre a BNCC, o grau de participação das mesmas e o reconhecimento dos seus saberes nesse processo.

Assim, para que se possa ter noção a respeito dessas interferências, organizamos esta seção de modo a contemplar questões macro e micro do meio constituinte dessas docentes, tais como o contexto das PEB-I e o processo de implementação da BNCC (RIBEIRÃO PRETO, 2019) em âmbito municipal, partindo do momento em que a Secretaria Municipal da Educação (SME) assumiu a responsabilidade das creches, seguido da contextualização da creche estudada, por meio do seu PPP. Ao final, a análise das respostas obtidas nos questionários.

5.1 O MUNICÍPIO INVESTIGADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL A ESTRUTURA PROPOSTA?

O município de Ribeirão Preto fica localizado no interior do estado de São Paulo e tem 711.825 habitantes, segundo dados do ano de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (IBGE). A cidade possui um Sistema Municipal de Ensino próprio, o que lhe dá autonomia para decidir as questões ligadas a essa área (RIBEIRÃO PRETO, 1999). Tem-se como articulador o Conselho Municipal de Educação (CME)²³, que delibera sobre matérias relativas à esfera educacional, no que for de sua responsabilidade²⁴.

Atualmente, a rede pública municipal atua nas modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II do ensino regular, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

A seguir, apresentamos o quadro relativo às matrículas e docentes atuantes nas creches:

²³ A saber: O Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto (CMERP), criado pela Lei Complementar nº 310, de 30 de dezembro de 1993, e reestruturado através da Lei Complementar nº 1.686, de 03 de junho de 2004, é órgão de caráter normativo, deliberativo e consultivo, composto por vinte e um conselheiros titulares e vinte e um suplentes, nomeados pelo Prefeito Municipal, com mandato de quatro anos.

²⁴ LDBEN, At. 11, inciso V: oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Quadro 10 - A creche em números

	Total
Matrícula de crianças de 0 a 3 anos.	8463*
Creches	34**
Professores de Educação Básica I (PEB-I)	1476**

Fonte: Ribeirão Preto, 2021

Conforme dados apurados em 2020, Ribeirão Preto atendia 8463 crianças (bebês e crianças bem pequenas). Têm 34 Centros de Educação Infantil, mais conhecidos como creches, e 1476 professores concursados.

Destarte, o reconhecimento das creches como instituições educacionais, mesmo diante das determinações legais, foi atribuído à SME no ano de 1999, conforme Lei Complementar nº 826/1999 (RIBEIRÃO PRETO, 1999). Antes disso, eram vinculadas à Secretaria do Bem-estar Social (RIBEIRÃO PRETO, 2019). Assim, Ribeirão Preto levou 3 anos após a determinação da LDB 9.934/96 para reconhecer essas instituições educativas, e conseqüentemente, as orientações e trabalhos relacionados a este segmento iniciaram nessa época. Mesmo diante das mudanças, não houve alteração significativa de mentalidade de alguns profissionais da educação. Como afirma Kuhlmann Jr (2000, p. 7) “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”.

Frente a esse processo, a necessidade de reflexões sobre o campo e a possibilidade de “afirmar a posição docente” (NÓVOA, 2017), começaram a entrar em pauta de discussão. Foi quando, em 1998, “alguns profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ribeirão Preto, interessados em buscar uma identidade em rede para esse segmento, mobilizaram-se para traçar algumas diretrizes conceituais” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 9). Embora o RCRM RP não aponte se as *duas* etapas da Educação Infantil, creches e pré-escolas, foram envolvidas nesse estudo, a mobilização citada vem de um histórico de desprofissionalização e desmoralização de um setor que estava fragilizado, apesar de ter sido legitimado em 1996, pela LDBEN.

Em 2004, houve o primeiro Concurso Público nº 002/2004 com o cargo de “Educador de Creche”, com exigência mínima do Magistério ou Ensino Médio Normal. Anterior a isso, as profissionais eram tidas como atendentes e o seu ingresso na creche era ligado à Secretaria do Bem-estar Social, com o cargo

intitulado de “Agente Educacional” ou “Agente de Equipamento Social”. As duas ocupações foram mantidas, com as mesmas nomenclaturas, mediante um curso de magistério obrigatório oferecido pela SME, com duração de 2 anos. Somente em 2012, conforme o edital Nº 02/2011, foi homologado o concurso de Educador de Creche, com a nova nomenclatura e equiparação de cargo, salário e jornada.

A formação continuada dos professores atuantes da Educação Infantil foi incluída em 2009, com a criação da Equipe de Formação Continuada da Educação Infantil de Ribeirão Preto, depois “Comissão de Acompanhamento em Avaliação e Formação de Docentes” (CAAF), e que atualmente tem o nome de “Centro Educacional Paulo Freire” (CEPF). A criação de um Grupo que centralizasse os conhecimentos foi realizada na tentativa de articular a formação dos professores, com a adequação da Lei do piso ²⁵ diante do Parecer CNE/CEB nº 9/2009²⁶. Assim, de 2010 até 2016, visando dar continuidade ao que já vinha sendo construído, foi elaborada a versão preliminar do documento intitulado “Parâmetros Curriculares da Educação Infantil de Ribeirão Preto” (PCEIRP), com o objetivo de nortear as ações educativas dos docentes das instituições infantis, sobretudo as creches. Esse documento foi respaldado na C.F de 88, ECA de 1990, LDBEN de 9.394/96, RCNEI e DCNEI.

Em 2012, após lutas e discussões incessantes entre docentes 33e governantes municipais, houve um marco histórico para o processo de profissionalização docente, sobretudo, para a categoria dos “Educadores de creche”. Apesar de tardiamente, foi aprovado o novo Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto, por meio do projeto de Lei Complementar nº 235/2012²⁷, que oficializou vários avanços para o magistério municipal, sobretudo para os antigos “Educadores de Creche”.

Sobre essa questão Kishimoto (2004) assinala que:

Enquanto alguns municípios sabiamente extinguem a função de monitor (os que atuam em creche) e introduzem os profissionais de carreira única de professor, outros fazem a discriminação, argumentam pela falta de recursos financeiros e reproduzem o ciclo de má qualidade da Educação Infantil. (KISHIMOTO, 2004, p. 333).

²⁵ Lei nº 11.738, de 16 de que instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

²⁶ Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que estabelece as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, enfatiza que a valorização profissional se dá na articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso.

²⁷ Para saber mais, em 05 de abril de 2012, é aprovado o Projeto de Lei Complementar nº 235/2012 que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal de Ribeirão preto e dá outras providências.

Na busca pela profissionalização docente, os “Educadores de Creche” foram reconhecidos no novo Estatuto como “professores de Educação Básica em nível I” e ganharam isonomia com os demais professores da rede, pelo plano de salário, carreira e cargo, buscando também o reconhecimento de seu campo profissional²⁸. Entretanto, ressalta-se que desde 2020, a SME contratou, em Regime CLT, pessoas que apresentavam formação de nível fundamental e/ou médio, para atuar com carga horária de 40h semanais, com salários bem baixos, para auxiliar as crianças em suas necessidades básicas, tais como: banho, troca, alimentação, tudo isso sob a observação das professoras da sala.

Quanto a organização de 1/3 (um terço) da carga horária para estudos dos professores, como prevê a Lei Federal nº 11.738/2008, ela foi incorporada no Estatuto do Magistério Público Municipal e estruturada conforme a resolução²⁹ de 2019:

I - TDC Escola: compreende a realização de reuniões pedagógicas e de pais, não previstas em calendário, reuniões de avaliações de metas e resultados educacionais, informes administrativos, encontros formativos com atividades que envolvam temas emergentes das necessidades identificadas pela própria escola bem como reflexão sobre a prática pedagógica e reelaboração do conhecimento docente, norteados pelo Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; II – TDC Rede: compreende a realização de discussões pertinentes às normas, diretrizes, resoluções e temas correlatos, bem como a reflexão da prática de sala de aula e a troca de experiências docentes, relacionamento intragrupo e a construção coletiva de conhecimentos e propostas curriculares da rede municipal de ensino; III – TDC Acompanhamento: compreende as atividades pertinentes ao atendimento aos pais e a equipe gestora, registros de experiências, elaboração de documentos e 2 relatórios de programas da Secretaria Municipal da Educação e suporte ao professor na gestão da sala de aula; IV – TDC Formação: compreende as atividades de formação e deverão estar em consonância com a política educacional da Secretaria Municipal da Educação, podendo ser cumpridas em: a) encontros virtuais (com temas específicos e diversificados sobre educação, com apresentação em plataforma) ofertados pela Secretaria Municipal da Educação, de formato dinâmico, incluindo estudos de casos, fóruns de discussão, avaliações contínuas modulares e finais; b) encontros de formação presencial específicos para Educação para Jovens e Adultos - EJA, Projeto Interact (caso disponibilizado), Educação Especial e Programa de Estudos Complementares; c) cursos presenciais, palestras, grupos de estudos credenciados em instituições devidamente reconhecidas e eventos científicos. (RIBEIRÃO PRETO, 2019).

²⁸ A saber, mais, no Art.11 do Estatuto dos Magistérios do Município de Ribeirão Preto prevê a promoção pela evolução dos profissionais do magistério, na amplitude de vencimentos do cargo, decorrente de aperfeiçoamento profissional, por meio de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão cultural, mestrado e doutorado.

²⁹ Resolução SME nº 16 de 18 de novembro DE 2019. Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP.

Desde 2019, há na SME a equipe de formação intitulada do CEPF. O grupo é formado por professores comissionados da própria rede, que não atuam mais no seu cargo. São eles os responsáveis pelas orientações sobre as adequações e implementações de documentos de formação profissional, incluindo a BNCC.

Entretanto, o processo de implementação da BNCC no município foi iniciado pelo CAAF, em meados de 2018, conforme os dados contidos no Referencial curricular da rede municipal de Ribeirão Preto e continuado pelo CFPF.

5.2 PRODUÇÃO DO RCRM RP A PARTIR DA BNCC.

Nesta seção, apresentamos algumas descrições sobre o processo de readequação curricular do município estudado, retiradas do documento que afirma estar em consonância com a BNCC, intitulado “Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto” (da E.I à EJA, Educação Especial e Ensino Profissionalizante), homologado em 2019. Nele, a parte que se refere à E. I., é sucessora ao documento preliminar (2010-2016) norteador das ações educativas, chamado “Parâmetros Curriculares da Educação Infantil de Ribeirão Preto” (PCEIRP).

O texto se apresenta a partir do momento em que a BNCC (2017) foi homologada, demonstrando a preocupação do município em reorganizar o currículo municipal de acordo com a nova normativa nacional e com o novo perfil de estudantes que a rede vinha recebendo.

Para a sua readequação, este documento não cita especificamente auxílios de grupos sociais, Guia de Implementação, Dia “D” de Base, Programa de Apoio à Implementação, mas aponta que após a terceira versão da BNCC, houve uma movimentação entre estados e municípios que incitou o município estudado a atualizar os referenciais antecedentes.

O documento ressaltava que todo o seu processo de construção e elaboração refletia “a busca pela ampla participação de Professores, Coordenadores, Gestores de nossa rede, bem como de especialistas convidados.” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 6).

Embora o documento faça, constantemente, alusão a participação efetiva dos professores e apresente todas as escolas que contribuíram com o documento, neste caso, 34 creches do município, não observamos números exatos de participantes no documento, que atuaram efetivamente na sua construção.

Sobre o que foi realizado enquanto ações formativas ao tema, o documento destaca a realização de:

Fóruns e momentos de reflexão, discussão e compartilhamento de ideias entre os docentes da Rede Municipal de Ensino, virtual (por meio da plataforma TDC on-line) e presencialmente, desde o primeiro semestre de 2018.

Curso sobre a BNCC e atualização de nossos Referenciais.

Palestras, para todos os Professores, Coordenadores e Gestores, com o Prof. Dr. Marcelo Motokane e com a Prof.^a Dr.^a Zilma de Moraes, ambos da Universidade de São Paulo (USP).

Comparação, seleção e reelaboração das habilidades da BNCC e documentos curriculares da Secretaria Municipal da Educação (SME-RP).

Sugestões de estudo sobre a BNCC e os Referenciais de cada segmento de ensino para serem trabalhados com os grupos de docentes das unidades escolares nos momentos de formação na escola.

Encontros com os Coordenadores do Ensino Fundamental e Gestores da Educação Infantil para a estruturação do documento em seus princípios, fundamentos teóricos e organizadores curriculares. (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 6).

O documento também afirma que:

Concomitante a esse movimento em relação ao currículo, houve também a criação de várias comissões que contaram com a participação de Professores, Coordenadores, Gestores e Supervisores de nossa rede, bem como de representantes do Conselho Municipal da Educação, da Associação de Professores de Ribeirão Preto (APROFERP) e do Sindicato dos Servidores Municipais de Ribeirão Preto. (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 7).

O teor do texto aponta a rapidez com que a BNCC foi aprovada diante do contexto político a qual se encontrava, e defende que o município “priorizou, democraticamente, a participação efetiva dos diferentes sujeitos envolvidos que compuseram a discussão. Sendo assim, a relevância das vozes contidas nele reflete um olhar crítico e ressignificativo pelo seu público” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 21).

Observa-se que nele, são citados os documentos legais que nortearam sua construção, dentro do recorte de 1990 a 2018. O documento também apresenta a concepção de criança como “sujeito histórico e de direitos que se desenvolve no contexto histórico, o qual influencia aspectos emocionais, cognitivos, sociais e afetivos, porém não os determina” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 26), em conformidade com os pressupostos das DCNEI.

Sobre os princípios norteadores, o texto apresenta os fundamentos e concepções balizadores da Educação Básica que se almejava em nível municipal, tais como “equidade, democracia, bem comum o empoderamento” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 7) além dos princípios éticos, políticos e estéticos, para depois tratar sobre cada etapa escolar.

Na parte em que trata sobre a concepção de prática pedagógica, o texto afirma a posição da escola em ser um meio de acesso à educação, e não um fim. Por isso a educação é complementar a família, de acordo com a LDB 9.394/96, e esclarece que a metodologia adotada nas práticas dos docentes dessa rede deve ser pautada em uma metodologia dialética, com base na concepção histórico-cultural, onde “portanto, devem ser dialógicas, problematizadoras e contextualizadas” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 29). Dessa forma, esse documento demonstra o seu posicionamento acerca das concepções pedagógicas adotadas na rede, visto que a BNCC não levanta o referencial conceitual que possa fundamentar as ações docentes e por isso deixa margens para que cada currículo apresente a sua conceituação diante dos fundamentos metodológicos de suas ações pedagógicas.

Sobre o conhecimento do professor para a ação de ensinar, diz que é preciso que ele (professor) “tenha conhecimento da intencionalidade do ato pedagógico, em seus objetivos gerais e específicos, bem como em relação ao conteúdo” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 31). Essa é uma visão geral do ensino da rede, porém no caso da Educação Infantil, apresenta ser uma complementação à educação familiar, segundo o que nos aponta Rocha (2001):

Enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o ensino das diferentes áreas, através da *aula*, a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas, travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos. (ROCHA, 2001, p.31).

O RCRM RP afirma extinguir as práticas tradicionais e expositivas de ensino, onde a escola/professor determina o que o aluno deve aprender, de modo a ser o centro do ensino (RIBEIRÃO PRETO, 2019). Em defesa disso, o documento ressalta que as mediações nas escolas devem ser parte fundamental da intervenção pedagógica, acrescentadas de recursos e materiais necessários a garantir o princípio de equidade aos estudantes.

No documento, essas práticas precisam ser realizadas em ambientes adequados para que sejam efetivas. Por isso, fala-se sobre “ambiente” e “ambiente educativo”, bem como se determina uma “rotina estruturante” e “rotina pedagógica”, para que todas as escolas possam seguir e se estabeleça uma unidade de rede. São elas: Atividades iniciais, atividades permanentes, atividades com projeto, atividades diversificadas, atividade com jogos pedagógicos, atividade de alimentação, atividade de sono (Educação Infantil de tempo integral), hora do vídeo,

atividades no parque e atividades finais. Entretanto, aponta-se as peculiaridades encontradas para a efetivação de uma rotina escolar, tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental.

No documento, também são encontradas orientações aos professores para a elaboração do PPP, plano de ensino e currículo escolar, para que sejam elaborados dentro de uma perspectiva crítica onde a “organização do conhecimento científico é uma atividade consciente e sistemática, que demanda um posicionamento crítico e político do professor frente ao currículo” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 41). Assim, enfatiza novamente a importância da participação docente para a efetivação da proposta.

Entretanto, tanto a BNCC quanto este Referencial, afirmam que a elaboração de seus textos aconteceu de forma democrática. Porém, nos questionamos sobre a participação efetiva das docentes de creche na elaboração dos documentos que regem seu trabalho. Como os seus saberes são contemplados nesses registros oficiais das escolas?

O que visualizamos no documento é que a concepção de Educação Infantil e as adequações que foram feitas a este documento, relacionadas às normativas da BNCC, é a de que ela tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seu aspecto físico, afetivo, intelectual, linguístico e social (LEI n. 9.394/96, art. 29).

A parte que diz respeito à primeira etapa da Educação Básica baseia-se nas leis que fundamentam a Educação Infantil em âmbito federal, já citadas anteriormente. Entretanto, é importante ressaltar que o RCRM RP não faz referência, em nenhum momento, ao RCNEI/98. O que constatamos é a ausência de articulação com tudo o que foi construído anteriormente. É como se esse documento orientador não tivesse existido.

As concepções de educar e cuidar trabalham juntas, tomando como partida o atendimento das necessidades e vontades das crianças, somadas as que “contemplam as práticas do cuidar e educar, na perspectiva de integração de vários campos de conhecimentos e experiências, que oportunizem o desenvolvimento das capacidades dessa criança” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 54). Assim, dentro desse Referencial, o “cuidar e educar não ocorrem de maneira fragmentada, e sim de forma simultânea e indissociável, permitindo o desenvolvimento e a construção de saberes na sua totalidade, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação da identidade e autonomia das crianças” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, P. 56). Além disso,

o documento traz a concepção de brincar e brincadeiras como sendo a atividade principal das crianças, pois é por meio da brincadeira que elas se desenvolvem cognitivamente, pela representação de sua realidade.

Ademais, o documento traz a importância da qualidade nas organizações dos espaços educativos, afirmando que os espaços de creches e pré-escolas devem favorecer a interação entre as crianças, de modo que cada espaço seja temático, podendo ocorrer também em espaços abertos e trazendo uma intencionalidade sobre o seu uso. Assim, os espaços temáticos são chamados de “zonas circunstanciais”, ou seja, espaços que dão a ideia de “cantos”.

O RCMRP (RIBEIRÃO PRETO, 2019) apresenta preocupação, de uma maneira bem geral, sobre as especificidades que são encontradas e que devem ser pensadas sobre a elaboração do currículo na Educação Infantil. A saber:

Assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; refletir e intervir quanto ao combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas; contemplar as especificidades em relação à diversidade cultural, étnico-racial e às crianças com deficiências; conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas; executar uma proposta curricular que requer atenção às possíveis formas de violação da dignidade da criança; e atender ao direito da criança na sua integralidade, cumprindo o dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2013).

A estrutura é idêntica ao que a BNCC propõe, pois ela não deixa muitas brechas para que os currículos escolares sejam diferentes. O que muda são as adequações a alguns objetivos determinados pela normativa e acréscimo de novos, conforme as peculiaridades regionais e locais, as quais também são previstas na Base.

O documento apresenta os seis “Direitos de Aprendizagem” proposto na BNCC, e esses direitos se baseiam na perspectiva de que “a criança é um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010). Depois, apresenta os direitos de aprendizagem equiparados à BNCC, diante de sua obrigatoriedade nos currículos, que toda criança precisa ter. E para isso acontecer de modo mais elaborado, o professor deve ter conhecimento sobre ele, para propor vivências na creche que tenham uma

intencionalidade na sua elaboração, integrando esses direitos nas experiências das crianças.

Sobre o que recomenda ser trabalhado na Educação Infantil, o texto afirma que “os campos de experiências não constituem componentes curriculares a serem trabalhados separadamente [...], mas sim, de forma articulada e definida de acordo com as necessidades e realidades locais” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 52). Diante de cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento há uma “orientação complementar”, que interpreta o objetivo determinado, do tipo que “deixa mastigado para o professor” o que ele deve ensinar de fato, assim como algumas alterações concedidas pela BNCC em “objetivos de desenvolvimento e aprendizagem”. No caso deste Referencial, para realizar a adequação das especificidades locais, o município acrescentou o símbolo asterisco (*) nos objetivos que foram readequados e a terminologia “NOVA” aos objetivos de aprendizagem que foram criados. Isso resultou na Organização Curricular do RCRM RP como podemos visualizar na imagem a seguir.

Figura 5 - Organização Curricular do RCRM RP

Corpo, gestos e movimentos		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		
Berçários I e II (zero a 1 ano e 11 meses)	Maternais I e II (2 anos a 3 anos e 11 meses)	Etapas I e II (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música.
Orientações complementares Movimentar as partes do corpo é um importante recurso utilizado pelo bebê para se comunicar com o mundo a sua volta. É importante que o professor, em situações de brincadeiras e interações, garanta ao bebê a liberdade para experimentar o uso do seu corpo de modo que possa manifestar suas emoções, necessidades e desejos, tais como: acompanhar com a visão objetos em movimentos, sorrir, dá piscadas, engatinha em direção a um objeto ou pessoa, bate palmas, faz tchau, vira a cabeça em direção ao bico da mamadeira ou da	Orientações complementares O professor deve considerar que as crianças precisam vivenciar práticas sociais e culturais, nas quais sejam sujeitos. Assim, poderão imaginar, fantasiar, aprender corporalmente, experimentar movimentos, comunicar-se de forma verbal e não verbal, manusear instrumentos diversos para expressar o que vivem. Além disso, promover o acesso das crianças às diferentes manifestações culturais que acontecem fora da instituição de educação infantil. Outro aspecto relevante são as histórias de vida dos pequenos, que devem ser ouvidas e trazidas para as	Orientações complementares É importante que as crianças vivenciem situações nas quais interajam com os pares e adultos, sintam-se acolhidas, respeitadas e valorizadas. Do mesmo modo, precisam reconhecer e reagir de forma respeitosa às expressões, comunicações e ações de seus colegas e do professor desenvolvendo a empatia, de modo a perceber que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras próprias de pensar e agir. O professor deve oportunizar vivências com diferentes texturas, temperaturas, sabores, presença e ausência de luz, som, entre outros, para que as crianças experimentem

Fonte: Ribeirão Preto, 2019.

Figura 6 - Quadro X: Exemplo de novos objetivos criados pela rede

	(NOVA*EI02ET09) Zelar pelo espaço comum e público, demonstrando cuidado e respeito nos espaços da instituição e fora dela, utilizando-os para o desenvolvimento da aprendizagem.	(NOVA*EI03ET09) Manipular, experimentar, arrumar, zelar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamento de si e dos objetos.
	Orientações complementares O espaço em que a criança fica na escola é extremamente importante, pois ele é estimulador da educação e da aprendizagem	Orientações complementares O professor pode explorar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil (parque de areia, quadra, refeitório, pátio etc.)

Fonte: Ribeirão Preto, 2019.

Sobre a formação dos professores, há uma única seção para o tema da qual afirma que ela deve ocorrer por meio do diálogo com os professores em busca de abordar metodologias com os docentes da rede, a fim de que seja construída uma identidade entre todas as etapas escolares com o que há de mais complexo: o professor. Para tanto, o professor precisa legitimar o seu ofício, para que as formações cumpram o seu papel, que visa oportunizar “uma reflexão crítica sobre essa prática pedagógica, abordando a atuação docente no espaço da coletividade da escola, especialmente na construção do PPP, e no espaço de sala de aula, ao problematizar essa prática” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 450). Assim, no documento:

Opta-se pela vertente crítica, pois é a que dá margem para se pensar o professor como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem. Essa perspectiva reconhece ainda o professor dotado de saberes e experiências que precisam ser valorizados, uma vez que, ao problematizar a sua prática e refletir sobre ela, tem-se a possibilidade de repensá-la e, se for o caso, transformá-la e ressignificá-la. (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 450).

Essas são proposições do documento que emanam uma grande preocupação de como é referenciada a formação continuada aos professores da rede. Diante disso, nos questionamos se a proposta de fato conseguirá fazer um trabalho crítico nas creches locais, a fim de superar uma cultura que há na rede, a de transcrição de orientações prontas, daquilo que se quer atingir em relação ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, esquecendo de pensar maneiras de convidar as professoras de creche a refletirem sobre a sua profissão, as suas práticas pedagógicas etc. O que vemos hoje, de fato, são “prescrições atrás de prescrições”, de modo a trazer orientações pedagógicas, mas que acabam sendo um manual de práticas que o docente de creche acaba incorporando em suas ações.

5.3 CONTEXTO DE ATUAÇÃO DAS PARTICIPANTES.

Sobre as descrições do contexto do local de atuação das participantes da pesquisa, elas foram extraídas do documento da escola “Planejamento 2019”, do site da educação da rede municipal³⁰, e por meio das impressões empíricas da pesquisadora sobre a realidade do espaço.

Segundo informações do site, a construção do prédio da creche foi iniciada em 1988 e teve as suas atividades inauguradas em junho de 1989. A pesquisadora observou que a unidade está localizada em um bairro periférico da cidade, atualmente bem estruturado. Essa região conta com rede sanitária de esgoto e pluvial, unidade básica de saúde, escolas de educação básica e comércio.

Sobre as condições socioeconômicas das famílias das crianças matriculadas, a escola não está atualizada, devido à nova forma de recolher esses dados, conforme orientações da SME que, desde 2019, ocorre no site da prefeitura local. A nova modalidade não obteve aceitação dos pais, e por enquanto não foi decidida outra forma de recolher esses dados, que possa ser acessível à comunidade.

A unidade tem o seu atendimento em período integral. Esse trabalho se justifica no Planejamento de 2019, devido à ascensão da mulher ao mercado de trabalho. Vale ressaltar que a instituição conta com representantes da Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar.

A instalação da creche foi construída com o formato parecido com a letra “U”, onde de um lado encontram-se salas de maternais, banheiros infantis, cozinha e refeitório, ao meio a secretaria da escola, recepção, entrada, banheiro para adultos e biblioteca e do outro lado, os berçários, em anexo ao solário, banheiro infantil e lactário. Ao centro desse espaço, existem três pátios: o primeiro com grama indoor, o segundo concretado e coberto e o terceiro concretado e descoberto. Há uma sala de aula que foi construída separadamente, encostada no muro que divide a escola e a calçada da rua, também um espaço de sala de aula. Ao redor de toda a estrutura há muito verde, grama bem cortada, árvores silvestres e frutíferas, um pequeno galinheiro, casinha de boneca, dois parques de areia com brinquedos de ferro, chuveirão e lava-pés. Os espaços externos e internos são bem-organizados e limpos.

Em 2020, foram 132 matrículas de crianças de 0 a 3 anos em período integral, no qual cada professora é responsável por um turno da sala. São ao todo 3

³⁰ Acesse: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/cei-anna-augusta-franca>.

salas de Berçário I, 4 de Berçário II, 8 salas de Maternal I e 1 sala de Maternal II. O corpo funcional e técnico era composto por 32 professoras, 4 agentes de creche, 3 cozinheiras, 3 auxiliares de limpeza, 1 gestora, 1 agente administrativo e 2 porteiros, assim 95,6% dos funcionários sendo mulheres.

É importante lembrar que os CEIs deste município não admitem coordenadores pedagógicos. A pessoa responsável por essa função é o diretor da escola, que é um docente da rede, com cargo efetivo, que é indicado para a referida função. Até há pouco tempo, esses cargos eram nomeados por comissão. Atualmente, alguns começaram a passar por processo de nomeação, cuja eleição ocorre pela comunidade escolar, sendo o peso maior da votação realizada pelos agentes da SME. Outros, dependendo da urgência da escola, acabam sendo nomeados ainda por comissão. O gestor tem a atribuição de lidar com as questões administrativas da escola e as pedagógicas, isto é, ele acaba acumulando duas funções distintas.

Após este breve exposto contextual, apresentaremos o documento norteador das ações dessas colaboradoras.

5.3.1 Projeto Político Pedagógico da creche investigada: Por onde tu andas?

Diante do “Art. 13., inciso I, da LDB 9.394/16 que incumbe os docentes de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996), essa subseção busca descrever a interpretação da BNCC na creche, por meio do PPP. Sobre a análise desse material, que norteia os trabalhos das professoras dessa creche, é importante destacar que o PPP da referida unidade foi atualizado em 2012, portanto, há mais de 9 anos. Desde então, não foi construído um outro documento, mesmo após a aprovação da BNCC. Outro ponto a ser destacado refere-se à inexistência do documento para consulta. Devido a um contratempo, a escola não dispunha do material.

Peço licença, neste momento, para um questionamento e desabafo enquanto pesquisadora consciente. Ao realizar a pesquisa, e por conta da necessidade de investigação do documento norteador da unidade, como sendo fundamental para a compreensão do contexto e de seu entorno, bem como para a elaboração do planejamento coletivo e participativo dos professores, foi onde me dei conta de que nunca questioneei a importância de ter acesso a este documento e nem mesmo de

compreender por que não construímos a elaboração dele, juntamente com os colegas.

Na verdade, nunca ninguém questionou, desde o momento em que ingressei na unidade, no ano 2019. Essa constatação gerou um certo desconforto em mim, me mobilizando a pensar e a refletir o quanto o pesquisar sobre a própria prática potencializa uma mudança de postura e mentalidade frente ao contexto de trabalho. Ou como afirma Schön (1991 *apud* GONÇALVES, 2013, p. 64), promove um perfil questionador de um profissional mais reflexivo “incumbido de encorajar e reconhecer as confusões dos estudantes, mas também de dar valor a sua própria confusão”. É visível, portanto, que a realização da pesquisa despertou em mim um repensar sobre a minha profissão e o meu lugar enquanto professora, e o lugar das minhas colegas, que ainda não tiveram a mesma percepção. Até que ponto as professoras de creche são encorajadas a refletirem sobre suas ações no contexto em que trabalham? Será que a própria instituição como um todo favorece momentos de reflexão e questionamentos coletivos sobre o papel político profissional no campo de trabalho? Os horários de trabalho coletivo “pressupõem uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá ser o centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação”, conforme trata Tavares (2001, p.31)? Será que nós, professores, não caímos no conformismo da cultura de que os outros podem fazer por nós?

Saindo dos parênteses sobre a minha indignação e remetendo novamente a análise do documento, fui informada que a procrastinação da efetivação do PPP, segundo o corpo administrativo da unidade, foi resultante da antiga direção, que justificava a falta de corpo técnico para ajudar na digitação do documento. A referida diretora saiu do cargo ao final de 2017. Na sequência, uma docente da unidade assumiu o cargo da direção e atuou por volta de 6 meses com essa atribuição. Em 2018, em meados do segundo semestre, outra professora com cargo de gestora em outra unidade, foi indicada pela SME ao cargo de direção desta unidade e se encontrava nessa função até o momento em que a pesquisa foi realizada.

Em 2019, no momento do Planejamento, a nova gestão escolar buscou iniciar as formações docentes de modo a favorecer a elaboração do PPP da unidade, visto que o último estava invalidado para aquele ano letivo. A ação de construir um PPP atual, a fim de se definir uma unidade e identidade com os profissionais e comunidade dessa creche, não obteve tanto êxito, pela falta da participação das

docentes em sua construção coletiva. Nesse último grupo, inclui-se a pesquisadora deste estudo.

O documento norteador das ações das professoras foi chamado “Planejamento Anual 2019” com o tema: “Abraçando o Mundinho!!!” com uma epígrafe na capa onde estava escrito “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” de Cora Coralina. Documento extenso, que apresenta 220 páginas. Ressaltamos que esse era o documento em vigor quando as professoras responderam ao questionário, aplicado no começo de 2020. A elaboração do “Planejamento de 2020” foi iniciada, porém, devido à pandemia pelo COVID-19, não teve continuidade. Esse documento, que tem o objetivo de orientar de forma geral as professoras do local, é o que vigora no local desde 2019. Ele é constituído por um apanhado de orientações e leis de âmbito federal e municipal, somados aos projetos anuais de cada segmento da creche. Importante ressaltar que ele não é o PPP da unidade.

Foram produzidos pelas professoras, o planejamento das atividades que seriam trabalhadas no ano de 2019, onde cada etapa (Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II) construiu o seu plano de ensino com a participação de outras professoras do mesmo segmento. O trabalho das professoras nesse documento foca somente em suas práticas dentro da sala de aula, “caindo em uma racionalidade técnica da ação” Zeichner, (2008). O mesmo autor cita o filósofo Israel Scheffler que defende que

Os professores não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outra pessoa. Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social dos quais esses propósitos podem prosperar. Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos, as consequências e contexto social. (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Assim, diante da ausência de participação e colaboração na construção desse documento, que tem o caráter de ser norteador das ações da unidade, a gestora não teve outra saída e se responsabilizou em produzir um documento que pudesse ser orientador para a referida creche, representando as vozes de um coletivo. O material não apresenta concepções teórico-metodológicas, não possui divisão sequencial de páginas e acaba se constituindo por prescrição em cima de prescrição, sobre

assuntos administrativos, pedagógicos e práticos encontrados no dia a dia dessa instituição.

É importante destacar, antes de apresentar um pouco melhor esse documento, que ele foi criado quando se discutia a adequação da BNCC no município. Por esse motivo, é evidente e explícito que as bases normativas para o trabalho docente daquele ano estavam no momento de transição entre os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil de Ribeirão Preto e a BNCC, pois o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto, conforme pontuamos anteriormente, foi homologado pelo CMERP no final de 2019. Dessa forma, o documento da unidade foi construído em meio a essas duas normativas, uma em âmbito Municipal (os parâmetros que norteavam as práticas na Educação Infantil de Ribeirão Preto) e a outra em âmbito Federal (a BNCC).

O documento contempla todas as orientações vindas da SME com o objetivo de serem trabalhadas em Planejamento e ao longo do ano letivo, com foco em documentos, orientações e regimentos, tais como: ECA, resolução que institui as DCNEI de 2009, sínteses dos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil de RP e da BNCC, onde são apresentados resumidamente os principais pontos de cada documento para a Educação Infantil, sendo no primeiro as linguagens ao desenvolvimento, e no segundo, os campos de experiências. Também contendo nome do corpo docente e pessoal administrativo e técnico, historicidade da unidade/creche e seus regimentos e regras, orientações para o preenchimento do Diário de Classe, orientações para o registro de “alunos”, textos que podem demonstrar a ideia de educação, o papel do professor de Educação Infantil, resolução de TDC e carga horário dos docentes, orientações sobre a alimentação em CEIs e o programa de desenvolvimento da sustentabilidade mundial. Ainda com foco em projetos permanentes, rotina estruturante das etapas em dinâmica de rodízio, e ao final, como é de práxis, o Planejamento anual geral da unidade, anexados os planos de ensino de cada segmento.

O texto do Planejamento foi pautado na díade das concepções de educar e cuidar, bem como nos princípios norteadores das práticas pedagógicas embasados nas brincadeiras e interações, estabelecidos nas DCNEI. Esses conceitos são explícitos nas orientações elaboradas pela SME.

Em relação à BNCC, foram encontradas orientações de fragmentos que apontassem os pontos principais da BNCC, sem focar nos pormenores dessa normativa. Assim, foram apresentados os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, e campos de experiências, onde as práticas devem ser pautadas nos *objetivos de experiências* e não mais nos conteúdos em si. Devido às dúbias orientações embasadas no documento que vigorava e o no que vigoraria, no “plano de ensino” dos segmentos, estão expostos projetos que ora se baseiam na BNCC, ora no Parâmetro Curricular da Educação Infantil de RP.

Isso é o reflexo do qual no mesmo tempo que se pede para trabalhar de forma que integre as vivências e experiências das crianças para que haja um aprendizado e desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas, emocionais etc., orienta-se, também que o trabalho deve ser pautado na fragmentação das linguagens de desenvolvimento da Educação Infantil. Essa dicotomia é relevante e pertinente diante das dificuldades encontradas para a implementação de um novo documento, por estar em um período de transição de um velho para a adequação de um novo.

Ressaltamos que o documento é constituído pela indexação de todas as ordens, orientações e regras estabelecidas pela SME e gestão escolar, bem como de leis que fundamentam as práticas das docentes. Isso explicita que o documento trata da visão que centraliza o saber docente como algo unilateral. “A ilusão e a presunção administrativa e legislativa comum é que a reforma pode ser imposta sobre os professores sem nenhuma consideração com seus valores ou com a inclusão de sua voz” (HARGREAVES, 2002, p. 124). O autor reflete sobre a imposição de políticas públicas que buscam as mudanças na esfera educacional. Diante disso, nesse documento, identifica-se que os saberes docentes se resumem meramente aos saberes curriculares, que são aqueles que “apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38). Para este autor, os “saberes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (Ibidem, p. 36). Assim, nesse documento da creche, não são considerados o pluralismo e temporalidade dos saberes profissionais.

Os diferentes saberes, neste documento, se simplificam somente à produção de saberes na parte que cabe ao “plano de ensino”. Não se reconhece a voz das docentes em sua elaboração efetiva. Vale lembrar que, por mais que não seja o PPP da escola, esse é o único documento que a escola possui e nele, de uma forma ou de outra, são refletidos, de modo latente, a uma imposição dos governantes para

que o trabalho docente seja tecnicista e pragmático, carregado de valores subjetivos à profissionalização.

O documento apresenta concepções que se baseiam na época do ofício (TARDIF, 2013), com ideias preconcebidas e orientando que o “educador apresente aspectos condizentes à realidade em questão”. Dessa forma são sugeridas 20 dicas de comportamento às professoras:

1. Gostar de crianças;
2. Agilidade;
3. Disposição física;
4. Ser ético;
5. Saber ouvir os relatos infantis;
6. Ser firme e amável ao mesmo tempo;
7. Receber bem os pequenos e seus familiares;
8. Ser criativo;
9. Querer aprender;
10. Utilizar roupas adequadas;
11. Não deixar as crianças sozinhas;
12. Jamais dê as costas para as crianças;
13. Trabalhar seu tom de voz;
14. Gostar de música;
15. Saber contar história;
16. Conhecer as áreas do conhecimento a serem trabalhadas;
17. Ler e executar a proposta pedagógica e o regimento da instituição;
18. Saber elaborar projetos de ação pedagógica;
19. Saber decorar e redecorar ambientes sempre que necessário;
20. Reservar um espaço na sala para exposição das produções das crianças (ALFABETIZAÇÃO, 2015).

Como constatado no documento, essa forma de conceber a professora da creche esbarra no que Gauthier (1998) pontua como “um ofício sem saber”, onde se definem equívocos do saber docente com um mero “basta ter aquilo ou basta ser assim” que então os professores se constituem de saberes benevolentes para atuar na docência, principalmente na Educação Infantil, de forma pragmática e emergencial, por vocação, sem que seja necessário formação específica para isso.

Sobre o ensinar, o documento também não apresenta uma concepção teórica sobre o assunto, mas expõe um texto de Helen Buckey intitulado “A descoberta de uma criança”, no qual conta a história de uma professora e o seu aluno em um processo de ensino tecnicista, onde a professora acaba não respeitando as vontades e os gostos da criança, impondo-lhe uma forma de agir e pensar. Assim, o texto objetiva fazer a professora refletir sobre o seu papel de mediadora no processo de criação e educação das crianças, de uma forma comportamental e impositiva,

desrespeitando os limites das crianças, bem como a sua forma de agir, pensar e estar no mundo.

Um outro texto é colocado nesse material, que pode vir a representar o “ato de educar”. Esse texto escrito por Patrícia Fontes e adaptado por Regina Gregório, enfatiza a questão do educar como “paixão”, como “realização pessoal”, como “missão”:

O ato de educar não é mecanicamente profissional
 O ato de educar é de mais árdua paixão de amor incondicional.
 O ato de educar exige engajamento, comprometimento, abnegação.
 É uma luta física mental diária onde buscamos muito mais do que um simples salário no fim do mês...
 Buscamos atingir todos os objetivos...
 Desenvolver todas as habilidades...
 Orientar todos os conhecimentos...
 Facilitar todas as aprendizagens...
 O prêmio? É a realização pessoal vinda através de um sorriso de criança frente a uma nova descoberta.
 Somos, sim! Sonhadoras de um mundo justo repleto de cidadãos críticos, questionadores, participantes, ativos numa Sociedade igualitária, digna, honesta...
 Acreditamos no ato de educar em busca do nosso sonho.
 Ousamos no desafio de inovar dentro da sala de aula.
 Somos partículas de Deus enviadas especialmente para essa sublime missão: Educar! (FONTES, 2017)

É mais um texto encontrado no documento, o que nos remete à “síndrome do copia e cola”, que não traz a questão dos fatores que movimentam a profissionalização docente. É evidente o caráter romantizado que ainda exista sobre a Educação Infantil, inclusive a creche. Ao final, até o fator divino é colocado para consentir tudo o que foi exposto. Assim, é nítido que por mais que tentemos sair da época da vocação (TARDIF, 2013), ainda carregamos muitos resquícios de um momento tão arcaico da educação, que não caminha para a superação da profissão docente na Educação Infantil como uma mera “vocação”, esvaziada de conhecimentos e saberes para a atuação no campo.

Quanto aos momentos de formação docente, o material não apresenta a concepção da escola, ele somente apresenta a Resolução que institui os TDC da rede, para que a docente tenha ciência de como ele deve ser feito. Deduz-se que o cumprimento desses momentos de estudos se resume à burocracia e a obrigatoriedade do horário estabelecido.

Não foram encontradas concepções que buscassem a reflexão dos professores de uma maneira coletiva, construtiva e compartilhada, muito menos a

exposição de ideias sobre as docentes serem pesquisadoras no âmbito de suas práticas ou protagonistas de seu saber-fazer.

Diante do que foi exposto, é evidente que ainda passamos por grandes desafios no campo profissional. Os diversos saberes apontados por estudiosos dessa temática, assim como Tardif (2014), ainda caminham, de forma latente ou talvez explícita, para um caminho que apresenta dificuldades para a compreensão de que os saberes docentes é a soma da mobilização de vários saberes, um problema que para Gauthier (1998) “poderia ser resolvido pondo-se em evidência um saber da ação pedagógica, legitimado pela pesquisa e pela própria atividade dos professores, e integrado na formação docente”.

5.4 A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA CRECHE SOBRE BNCC E SABERES PROFISSIONAIS: POR QUE, PARA QUE E COMO DELIMITAR AS FRONTEIRAS DESSA RELAÇÃO?

Nesta subseção, realizaremos a apresentação e a discussão dos dados que foram produzidos por meio dos questionários respondidos pelas professoras participantes da pesquisa. Ressaltamos que, em boa parte dessa análise, fizemos questão de trazer as respostas das professoras, a fim de darmos realmente voz a cada uma delas, reconhecendo, portanto, a relevância dos papéis que assumem frente às políticas públicas, com um recorte para a BNCC.

Os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos e organizados em três eixos temáticos, identificados por: “Perfil identitário”, “Saberes profissionais”, “BNCC e docência na Educação Infantil”.

5.4.1 Perfil identitário

De acordo com Pimenta (1999, p. 18), a “identidade não é um dado imutável”. Por meio desse pensamento, levamos em consideração, para a obtenção da compreensão sobre este eixo, o momento em que os dados foram gerados, para que pudéssemos entender um pouco sobre quem são essas profissionais de creche. Além do mais, consideramos que cada professora participante da pesquisa é única e que traz uma bagagem experiencial específica e peculiar, oriunda de uma história de vida sem igual, onde cada uma ensina/compartilha e produz saberes a partir de sua experiência de vida pessoal e profissional.

[...] temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (NÓVOA, 2009, p. 38).

Para iniciar a compreensão do perfil dessas grandes colaboradoras, abaixo, segue a tabela das perguntas fechadas, para identificarmos quem são elas:

Quadro 11 - Perfil identitário das professoras participantes

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS				FORMAÇÃO INICIAL			FORMAÇÃO CONTINUADA					EXPERIÊNCIA NA ÁREA	
No me	Sexo/ Gênero	Ida de	Cor	Gradua ção em Pedago gia	Institui ção	Outra Gradua ção	Form. Continua da/ Instituiçã o		Esp. Lato Sensu/ Instituição		Esp. Strict o Sensu	Educaç ão básica	crec he
P1	Femini no	31	Preta	Sim	Privada	Não	Si m	SM E	Não	-	Não	8	8
P2	Femini no	31	Pard a	Sim	Privada	Não	Si m	Priv .	Sim	Privad a	Não	11	6
P3	Femini no	58	Bran ca	Sim	Privada	-	Si m	SM E	Sim	Privad a	Não	40	8
P4	Femini no	46	Pard a	Sim	Privada	-	Si m	SM E	Sim	Privad a	Não	15	9
P5	Femini no	40	Bran ca	Sim	Privada	-	Si m	SM E	Sim	Privad a	Não	16	7
P6	Femini no	48	Pard a	Sim	Privada	-	Si m	SM E	Sim	Privad a	Não	15	8
P7	Femini no	35	Bran ca	Sim	Privada	-	Si m	SM E	Sim	Privad a	Não	8	8
P8	Femini no	52	Preta	Sim	Privada	-	Si m	SM E	Sim	Privad a	Não	34	13
P9	Femini no	43	Pard a	Sim	Privada	Sim: Artes Visuais	Si m	SM E	Sim	Privad a	Não	12	12
P10	Femini no	36	Bran ca	Sim	Privada	Sim: Mat.	Si m	SM E	Não	-	Não	13	6
P11	Femini no	33	Preta	Sim	Privada	Não	Si m	SM E	Não	-	Não	16	12
P12	Femini no	36	Preta	Sim	Privada	Não	Si m	Priv .	Não	-	Não	10	,10
P13	Femini no	45	Bran ca	Não/ Magistér io	Magistér io Público.	Sim: Hist.	Si m	SM E	Sim	Privad a	Não	13	13
P14	Femini no	55	Bran ca	Sim	Privada	Sim: Letras	Nã o	-	Sim	Privad a	Não	14	12
P15	Femini no	40	Bran ca	Sim	Privada	Sim: Artes Visuais	Si m	SM E	Não	-	Não	20	15

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Conforme os dados apresentados no quadro 11, a **idade** das professoras varia de 31 a 58 anos, com incidência maior na faixa dos 31 aos 36 anos, totalizando 6 professoras nessa faixa etária. Entretanto, a média de idade é de 41 anos, o que nos mostra que, assim como em outras pesquisas acadêmicas encontradas, tais como de Oliveira (2017), Stoll (2017), Delmondes (2015), Orlandi (2019) e Braga

(2019), a incidência de mulheres atuantes na Educação Infantil, com uma média de 15 anos de carreira, permeiam essa faixa etária.

Quanto ao **gênero**, todas as professoras que responderam ao questionário são mulheres. Esse dado confirma os estudos acima expostos, sobre a incidência de mulheres nessa etapa da educação e confirma que, apesar de todo o avanço dos últimos anos no campo legal, no que se refere à formação profissional, ainda não se é questionada “a existência de uma ocupação quase absoluta dos cargos de professor de Educação Infantil por mulheres” (ARCE, 2001, p. 169). Em tempos contemporâneos, na primeira fase da Educação Básica, isso ainda é um paradigma muito real dentro das creches, onde o desafio é a desconstrução do “mito da educadora nata” (ARCE, 2001).

Diante da classificação de **cor** do IBGE, oito delas se declararam brancas, quatro pretas e três pardas, o que demonstra a inserção de diversas cores no âmbito da Educação Infantil e, portanto, o acesso ao ensino superior e a formação profissional. O que não era visto há duas décadas, conforme revela os estudos de Nunes (2012).

Sobre o **vínculo profissional**, apesar de este dado não ter sido solicitado no questionário, foi constatado no documento Planejamento (2019) que das 15 professoras participantes, 14 delas se enquadram no quadro efetivo do Estatuto dos funcionários municipais, e uma no quadro de contratados em regime da Consolidação das Leis Trabalhista (CLT). A informação que temos é que grande parte dessas profissionais foram efetivadas pelo concurso público, com chamada em meados de 2012, de acordo com novo Estatuto do Magistério Municipal, que garante em seu Art. 6, inciso I, a nomeação do cargo de professor mediante concurso público. Atualmente, iniciou-se uma forte tendência deste município em terceirizar os profissionais de Educação Infantil por meio de licitações de Organizações Sociais (O.S.), sendo estas responsáveis por fazer a contratação dos novos professores. Com o objetivo de agilizar as contratações e aumentar as vagas de crianças de 0 a 3 anos, acaba por sucatear essa área da Educação.

Em relação à **formação Inicial**, 14 das professoras possuem graduação em Pedagogia e uma obteve a sua graduação no curso de História. Sobre as que se graduaram em Pedagogia, algumas possuem outras formações em nível superior, como Matemática, Letras e Artes Visuais. Todas as graduações foram realizadas em instituições particulares. Acerca desse assunto, é importante destacar que os saberes da formação estiveram mais alicerçados aos saberes curriculares e

disciplinares (TARDIF, 2000; GAUTHIER, 1998), devido à grande maioria das professoras ter revelado que cursou a graduação em faculdades e apenas uma delas em universidade particular. É necessário pontuar que o município no qual as participantes atuam, existe uma Universidade Pública e duas Universidades particulares, além das faculdades. Entretanto, diante dos dados revelados, a grande maioria das colaboradoras, possivelmente desconhecem o tripé da Universidade (ensino, pesquisa e extensão).

Sobre essa demanda, Oliveira (2017) considera que:

A formação inicial de professores não dá conta de atender todas as demandas e que, as aprendizagens da profissão docente não se esgotam e não se limitam a formação inicial, mas requer uma formação permanente. (OLIVEIRA, 2017, p. 87).

No que se refere à **formação continuada**, 12 delas revelaram que realizam esse tipo de formação pela SME, duas apontaram que realizaram em instituição privada e somente uma professora apontou que não realiza essa formação. Esses últimos dados nos chamaram a atenção pois, conforme Estatuto do magistério da cidade, homologado em 2012, foi estabelecido que a jornada do professor fosse composta por essa formação, intitulada de TDC. Se o professor não a realiza, além de não se capacitar, sofre uma perda salarial no mês em que não participou da formação oferecida pela SME. Isso acaba sendo um estímulo para os docentes participarem dessas formações.

Abrimos um parêntese diante desse parágrafo para concordamos com o que Nóvoa (2019a, p. 203) defende sobre “a ideia de que é necessário construir, dentro das universidades, uma ‘casa comum da formação e da profissão’, um novo ambiente institucional e pedagógico para a formação profissional docente”. E de fato, esse “contrato de formação” (NÓVOA, 2019a) entre universidade e escola, infelizmente é pouco visto nesta rede, com pactos entre faculdades e universidade.

De acordo com Onofre, Tomazzetti e Martins (2017) a formação continuada oferece subsídios importantes para a docência, suprindo, muitas vezes, as lacunas da formação inicial. Nesse processo, a colaboração com a universidade é fundamental, pois permite um repensar em conjunto, ressignificando conceitos, ações e saberes que impactam na identidade individual e coletiva do grupo. No entanto, não podemos esquecer, assim como afirmam as autoras que:

É um processo complexo que ocorre ao longo da vida, no qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, sendo um processo que necessita de tempo para refazer identidades, para que o

indivíduo se acomode em relação às inovações e assimile as mudanças. (ONOFRE; TOMAZZETTI; MARTINS, 2017, p. 744).

Na busca por dar continuidade a profissionalização, nas trajetórias formativas em nível de pós-graduação, dez participantes têm **especialização lato-sensu**. O fato evidente é que nenhuma das professoras possui mestrado. Este último dado revela a importância de provocar mais estímulos nas professoras, para cursarem mestrados profissionais/acadêmicos, fomentando a pesquisa na formação. Ressaltamos que o Estatuto dos Magistério Municipal de Ribeirão Preto estabelece o plano de cargo e carreira, o qual promove os professores, de forma gradual e temporal, para que se capacitem em níveis de especialização, mestrado e/ou doutorado e, neste sentido, tenham a garantia de incentivo pela continuidade nos estudos e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento profissional docente.

A **experiência na carreira do magistério** permeia a média dos 16 anos, onde 8 anos é o menor e 40 anos é o maior tempo. Esses dados demonstram que muitas das professoras tiveram uma grande experiência em outras etapas da Educação Básica, antes de adentrarem no espaço da creche. Nos chama a atenção os motivos que as levaram a mudar de etapa, mas elas trazem, possivelmente, muita experiência com assuntos relacionados à prática docente, partindo de outras perspectivas.

Quanto ao **tempo de atuação em creche**, a variação é bem menor, indo de 6 a 15 anos de experiência, cuja incidência maior está entre 6 a 10 anos. Esse fato nos remete a circunstância onde o primeiro concurso fora homologado, há 17 anos. Sobre os poucos anos dentro desses locais, comparados aos anos em outra fase que a grande maioria relatou, relacionamos esse dado ao que o autor Tardif (2014) chama de fase da “estabilização e consolidação”. Embora algumas profissionais possuam os seus anos de experiência solidificados em outras etapas, entendemos que essas mesmas professoras se encontram em fase de consolidação da carreira dentro da creche. Para o referido autor, essa é a fase em que:

O professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo e pelo domínio de diversos aspectos do trabalho [...], o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional” (TARDIF, 2014, p. 85).

Isso nos mostra que o “fazer” e “ser” professor, encontram-se mais concretizados na percepção das professoras. Essa mentalidade mais estável e resiliente, reflete um modo e comportamento mais seguro e equilibrado, diante dos

anos de experiência na carreira docente. É fato que esse posicionamento influencia a compreensão da sua identidade profissional. Pimenta (1999) afirma que:

Uma identidade se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 1999, p.19).

Somada a essa questão, Nóvoa (1992) assinala que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p. 15).

Diante dessa citação, identificamos nas respostas das professoras, momentos de trajetórias de vida que colaboram para a sua identidade profissional, conforme apontado pelos autores acima. “O primeiro passo para a construção da identidade do professor é a mobilização dos saberes da experiência” (Pimenta, 1999, p. 19). Assim, pensamos ser necessário questionar essas professoras a respeito da **escolha pelo magistério**, por considerar que a maioria delas traz uma bagagem experiencial antes de adentrarem à creche.

As escolhas foram diversas e específicas de cada professora. Duas professoras apresentaram motivos de razão social e política, com a perspectiva de luta de classe, com o objetivo de mudar a estrutura social dominante.

Para proporcionar as crianças pretas representatividade e valorização da cultura afro em primeiro lugar, depois porque acredito que só através da educação podemos mudar as injustiças. (P1)

Escolhi esta profissão pois acredito que a educação transforma vidas. Sei das dificuldades que envolvem a área, mas sei também de sua significativa importância. (P3)

Muitas delas pontuaram que o curso de nível médio normal, oferecido na época pelo Ensino Médio, foi a salvação para que conseguissem ter uma carreira profissional (dificuldades financeiras), assim como as expectativas da carreira pela

família e até mesmo pela boa experiência que tiveram na realização dessa modalidade.

Quando fui para o Ensino Médio havia uma escola em Ribeirão que tinha ensino médio com magistério. Foi a oportunidade de sair com um curso. (P12)

Sinceramente era a profissão que se adequava a situação financeira da época e que me atraiu devido ao trabalho que já desenvolvia. (P14)

No ensino médio, cursei o profissionalizante Magistério, a princípio, sonho dos pais. (P8)

Fiz magistério juntamente com o Ensino Médio. Gostei da experiência e resolvi fazer pedagogia. (P15)

Outra professora revela a forte influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira profissional, somados à compreensão das oportunidades que a educação traz ao sujeito.

A princípio ao ver os meus professores em sala de aula atuando, aos poucos a compreensão das possibilidades e dimensões do saber, até a percussão do desejo de compartilhar conhecimentos e saberes. (P13)

Para Tardif (2014, p. 73) “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”. Assim, essas experiências marcantes foram trazidas para a constituição da identidade da P13. Algumas professoras revelam um primeiro contato com a docência diante dos estágios oferecidos na formação inicial:

Foi meio por acaso, não sabia ao certo que ia fazer na época, mas depois com o estágio me apaixonei pela profissão. (P2)

Escolhi ser professora no Ensino Médio, no estágio trabalhava em uma escola de fundamental e me identifiquei. (P11)

Para Neto, Cyrino e Borges (2019, p. 59), o estágio oferecido pelas instituições de formação docente chega “como prática reflexiva, na qual se possibilita ao futuro professor vivenciar e experienciar o cotidiano escolar”. Isso afirma a importância de se conhecer os dois lados quando se está iniciando a

carreira: o do aluno e o do professor, possibilitando reflexões que influenciam as próprias escolhas, nas quais refletem na sua identidade docente.

Diante dos relatos, é consenso que os professores aprendem a ser professores ao longo de sua vida, influenciados por experiências pessoais e profissionais, como afirmam Voltarelli e Monteiro (2016).

A aprendizagem da docência se torna um processo contínuo e que ocorre por toda a carreira profissional do professor, que se inicia antes mesmo dos cursos de licenciatura, pois enquanto aluno aprende-se a ser docente por meio da observação realizada, durante toda a vida escolar. Assim, a formação inicial vai refinar esse olhar do professor e fornecer elementos teóricos que o farão refletir e adquirir saberes para a docência profissional. Os saberes profissionais serão constituídos através de tentativas e erros (GARCIA, 1999), os quais serão vivenciados pelo professor iniciante por meio do trabalho realizado cotidianamente com as crianças. (VOLTARELLI; MONTEIRO, 2016, p. 845).

Somada a esta questão, em especial, as questionamos na intenção de compreender os **motivos que as levaram a atuar na creche**. Os relatos foram diversos, mas bem semelhantes a essa questão. Novamente, a estabilidade do concurso público, para atuarem com as crianças de 0 a 3 anos: *“Educação Infantil começo de carreira, educador de creche passei no concurso” (P3); “Concurso” (P7); e “Passar no concurso, pois antes não tinha pensado em trabalhar com Educação Infantil” (P10)*.

Contrapondo a esses interesses pessoais, há outros relatos que evidenciam **consciência social, política e histórica**, de que a creche não é um mero depósito de crianças pobres, e muito menos onde as suas profissionais são babás.

A necessidade de mudar essa visão de creche como depósito e valorizar a primeira infância. (P1. 2020)

Foi pelo fato de poder estimular as crianças da creche sem ser babá ou cuidadora. Mas prepará-la para um conhecimento mais concreto, de cores, formas, espaços, entre outras coisas e tudo do jeito que gosto, brincando. (P12)

Interpreta-se nos excertos acima, um certo tom de explanação, para que não haja dúvidas sobre o caráter educativo e cuidador dos atendimentos das professoras de creche, juntamente com a necessidade de afirmação de que a creche não é só assistencialismo, ou não é só educar, afirmando que essas instituições não são “depósito de crianças”, atendidas por pessoas que sejam benevolentes. Essas afirmações reforçam o papel social das professoras e contribui para que elas se

enxerguem como profissionais especializadas, para atuarem com as minuciosidades e peculiaridades demandadas na idade de 0 a 3 anos.

Uma professora utiliza o termo **'transmitir conhecimento'**, termo esse dificilmente visto nos discursos das professoras, mas sendo um grande desafio extingui-lo das práticas da creche. No que se refere ao conceito de mediação, transita pela compreensão do afeto proporcionado pela relação entre professora e crianças e pela romantização do ensino. No que diz respeito a **preferência do trabalhar com crianças** pequenas, consideram de grande **importância esse atendimento**, por ser **gratificante** o acompanhamento do **desenvolvimento** que ocorre em tão pouco tempo dessa faixa etária.

Atuar na Educação Infantil é uma atividade muito gratificante. Conhecer os alunos, transmitir conhecimento, receber conhecimento, criar laços, ver o desenvolvimento e contribuir para que ele se desenvolva é extremamente prazeroso. (P5)

Porque gosto de trabalhar com crianças na fase da Educação Infantil. (P4).

Gosto de trabalhar com criança. (P3).

Sempre gostei de trabalhar com crianças. Porque essa fase é encantadora, as crianças estão em pleno desenvolvimento cognitivo. (P6)

Para Tardif (2013, p. 556), “algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, ainda que o conteúdo religioso tenha desaparecido ou tenha sido substituído pelo amor às crianças”. Assim, nos mostrando que ainda há evidências nos discursos das professoras do período vocacional. Nessa perspectiva, encontramos a questão maternal da vida pessoal ainda influenciando as escolhas profissionais.

Por estar cursando Pedagogia e principalmente por ter experiências como mãe de três filhos. (P8).

Sobre isso, Arce (2001) revela que ainda é forte a relação entre “ser” professora de creche com as questões ligadas por ser mulher e mãe. Constatamos que, mesmo que de forma tímida, as interferências domésticas ainda são vistas na escolha profissional.

Mas também se vai além dessas perspectivas e parte-se para uma atuação em que as peculiaridades infantis e as diversas formas de ensinar e aprender são consideradas, por meio dos **saberes curriculares e disciplinares**.

Os motivos pelos quais me levaram a ser uma professora de creche são: Desenvolver de modo lúdico e cognitivo, afetivo, físico e linguístico das crianças, através de jogos e brincadeiras dirigidas. (P9).

Observamos, também, a escolha pela creche pelo fato de algumas terem experiências em outras etapas da educação básica.

Entre as diferentes áreas no campo educacional a Educação Infantil foi onde eu comecei atuar no estágio da graduação e percebi que seria meu espaço de atuação. (P11)

No começo o anseio de entrar na carreira, o que aconteceu com a Educação Infantil, durante essa travessia me apaixonei por este universo desafiador. (P13).

Depois de passar por todas as etapas da educação, me identifiquei com os menores por serem mais dependentes do adulto e mais amorosos, sem maldade no coração. (P14).

Minha primeira experiência foi na Educação Infantil, concomitante com o fundamental em alguns anos, porém na Educação Infantil vejo a evolução de aprendizado com maior retorno e me identifico mais. (P15)

Quanto a própria **representatividade** como professora de creche, as respostas foram diversas, mas a maioria dessas respostas apresentaram um viés pedagógico, uma busca por profissionalização, com um tom afirmativo e explanador, que para ser professora de creche é preciso se especializar e compreender que não basta só o cuidar, no sentido de uma visão assistencialista. É importante que se tenha a dimensão das peculiaridades demandadas pela faixa etária das crianças matriculadas nessa instituição.

Eu prefiro dizer que é professora da Educ. Infantil, porque é um momento muito importante para as crianças, é o desenvolvimento integral do indivíduo, ensinar as habilidades, o autoconhecimento. Nosso papel é muito importante. Eu me sinto privilegiada em poder trabalhar com os pequenos. Amo a Educação Infantil! (P3)

Ser um professor de creche é estar em uma busca constante sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (P1)

É estar sempre em busca de novas experiências para trabalhar com as crianças. (P6)

É estar em uma busca constante sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. (P5)

Ter a consciência que cuidar e educar andam juntos (P7)

É poder levar o aluno ao autoconhecimento, desenvolver sua identidade e autonomia, transmitindo valores, independência e autoestima elevada. (P14)

Ensinar princípios básicos. (P10)

Nesse sentido, observamos outras respostas que vão além dos saberes proporcionados pela epistemologia da prática, como o saber da formação profissional. É algo que se liga a um saber relacional envolvente nas práticas das professoras que atuam com essa idade, como compromisso, paciência, atenção, amor com as crianças, sentimentos de emoções e promoção de prazer nas interações das crianças. Na pesquisa de Dorta (2017, p. 15), esse saber latente é a “dimensão relacional da docência no trabalho que desenvolve cotidianamente e que parece bastante presente nos processos constitutivos de sua identidade profissional”. Tal dimensão é amplamente presente nos relatos das professoras, ao serem questionadas sobre a visão que elas têm em “ser” professora de creche.

É ser um profissional comprometido com a função não só de educar, como cuidar, ser atento e paciente. (P8)

Ser um professor de creche é trabalhar com muito amor com os pequeninos” (P9).

“Ser professor de creche além de trabalhar o pedagógico é lidar com diferentes vivências controlando as emoções. (P11)

Ser professor de creche é adentrar na realidade da comunidade e com o material que tenho de proporcionar conhecimento e prazer a essa criança que vem para creche”. (P6)

É aquele que tem um olhar cuidadoso, e que promove novas experiências e promove a aprendizagem através das brincadeiras, histórias e do lúdico. (P15)

Diante dos excertos apresentados, observamos que as marcas das trajetórias de vida de cada professora, trazem elementos que constituem a identidade como professora de Educação Infantil, apontam para diferentes rumos e marcas vivenciados ao longo do caminho pessoal e revelam a forma de ser, agir e pensar de cada profissional analisada. A dimensão pessoal é tão fundamental na carreira quanto a dimensão profissional, pois antes do “fazer” existe um “ser” movido por um conjunto de saberes provenientes da constituição pessoal de cada professor (TARDIF, 2000; NÓVOA, 1992). Nessa perspectiva, afirmamos que a compreensão

de “ser professor” não se dá de forma isolada, pois se fosse assim não seriam suficientes para compreender a questão identitária dessas participantes. Assim como dizia Aristóteles “uma andorinha só não faz verão”, os saberes são plurais e temporais (TARDIF, 2014), e trazem a trajetória de vida e trajetória profissional dessas professoras, constituindo as identidades profissionais docentes.

Diante de sua identidade, as questionamos sobre a **valorização da professora da creche**. As respostas apontaram a falta de reconhecimento social e profissional, conforme os excertos a seguir:

Professor de creche é babá, cuidadora e ‘limpa bumbum’. (P12)

Não, a família e até os profissionais da área tem um olhar de professor de creche como cuidador e Babá de crianças, e não como educador. (P15)

Não, nem pelas autoridades responsáveis pelo poder público, nem pela maioria das famílias que nos consideram apenas Babás, a maioria nem sabe do nosso perfil profissional, nem o que estamos fazendo ali. (P14)

O professor de creche não tem a valorização merecida, pois a sociedade nos enxerga como ‘cuidadores’, visto que somos ‘educadores’. (P11)

Não, o trabalho do professor de creche ainda é visto como assistencialista. (P5)

Uma outra resposta que nos chamou atenção foi a de uma professora salientando que a desvalorização começa desde a formação inicial e permeia a formação continuada. No primeiro espaço citado, não se valorizam as práticas e se fundamentam somente na teoria. No segundo, se prioriza a prática em detrimento da teoria, porém as famílias já vêm reconhecendo o papel do professor na creche.

Não. São muitas teorias, com pouquíssima prática. Desde o curso de formação pedagógica que não se tem nenhuma aula pratica (cuidar x educar) principalmente no berçário. Há um distanciamento muito grande da formação com a realidade do trabalho. No trabalho mesmo os cursos da formação, a atuação ainda é voltada para o cuidar. Os pais apesar de terem a creche como um lugar para “cuidar” de seus filhos, percebe-se um avanço por parte de alguns ao reconhecer a creche como espaço de aprendizagem. (P8)

Poucas afirmaram que vem se iniciando uma mudança de postura dos pais quanto ao papel das profissionais de creche.

Sinto que muitos pais estão vendo e reconhecendo o trabalho do professor de creche, o reconhecimento melhorou, porém nem todos valorizam o trabalho. (P10)

Diante dos depoimentos, constatamos que é evidente que as professoras de creche ainda não são valorizadas em seu perfil profissional, mesmo diante de leis que promovem a sua isonomia em relação aos demais professores da Educação Básica. Isso comprova o que Kuhlmann Jr (2000, p. 7) diz sobre a “incorporação das creches aos sistemas educacionais não terem, necessariamente, proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”. Por isso, é fundamental que novas pesquisas deem voz a professoras dessa área, assim como a nossa, a fim de colaborar para o reconhecimento social e potencializar a implementação de políticas públicas voltadas para a participação e a colaboração dessas profissionais, que produzem saberes especializados na área.

Roldão (2005, p. 109) diz que “o reconhecimento social das especificidades da função é associado à atividade (por oposição à indiferenciação)” é um dos caracterizadores que permite distinguir uma profissão da outra. E as atividades referentes ao trabalho das professoras de creche é fator que demanda especialização na área, das quais as diferenciam de outras profissões, ou até mesmo, de professores de outras modalidades da Educação Básica.

Buscando a defesa da importância em reconhecer os saberes profissionais mobilizados por essas professoras, abordaremos essa questão no próximo eixo, com um olhar para os conhecimentos provenientes da formação e da experiência profissional.

5.4.2 Saberes profissionais

É com base na “epistemologia da prática” que buscamos compreender os saberes profissionais dessas professoras. Diante das perguntas, identificamos algumas unidades de registros que puderam nos elucidar sobre os saberes profissionais que elas mobilizam em suas ações para com as crianças de 0 a 3 anos e verificar em que medida esses saberes são valorizados e estão em consonância com a BNCC.

Nesse sentido, iniciamos a unidade de registro voltada para a formação, mas especificamente, para “**A importância da Pedagogia**”, a fim de compreender o significado que elas dão à formação inicial e, conseqüentemente, a carreira docente,

potencializada por essa bagagem. Assim, as participantes foram questionadas se a Pedagogia as auxiliou na atuação profissional na Educação Infantil.

Todas as participantes se manifestaram sobre esse debate. Foi unânime o posicionamento das professoras afirmando a importância da formação inicial acadêmica no embasamento de suas ações, cuja formação se mostrou essencial para o desenvolvimento profissional docente. Elas pontuaram que essa formação deu suporte às peculiaridades **de suas práticas**, tais como **a reflexão da ação**, conhecimentos específicos **acadêmicos e de legislações**, a didática que propõe **aprendizagem e desenvolvimento infantil** e a importância do **lúdico** nas mediações para com as crianças dessa fase.

Sim (P2).

Com certeza, pois através da pedagogia adquiri conhecimentos específicos que me dão condições de fazer um trabalho eficaz (P1)

Sim e muito na minha formação técnica (P4)

Sim, porém os estágios obrigatórios foram extremamente importantes (P5)

Sim, porque com a Pedagogia pude perceber o quanto é importante trabalhar o lúdico com as crianças. Contação de história, roda de músicas etc. (P6)

Sim, com as reflexões sobre a ação, compreensão, análises críticas de reestruturação e incorporação de novos conhecimentos, visando o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança. (P8)

A pedagogia me auxiliou, pois conheci parâmetros, referenciais, pensadores que norteiam a minha atuação profissional (P11)

A pedagogia auxiliou-me sim na profissão de educador, pois norteia-me nas práticas pedagógicas (P9)

Sim. O saber científico contribuiu para o pensar, planejar e atuar em sala, para em seguida ocorrer a justaposição com o fazer e a prática (P13)

Sim muito, todo conhecimento adquiri na faculdade (P7)

Os dados acima revelam a responsabilidade que esses cursos de Pedagogia têm para a formação inicial das professoras. É preciso que neles tenha uma grade curricular que contemple as especificidades da docência em Educação Infantil, para que não haja lacunas formativas para os estudantes de graduação.

Já, três professoras revelaram que **não veem relação** entre a teoria que foi aprendida na Pedagogia com os desafios que elas encontram na prática do dia a

dia. A maioria delas faz **alusão ao magistério**, expressando em suas respostas que a **experiência prática** é o fator determinante para as ações exitosas na docência.

Não, acho muito superficial o conteúdo o que vale mesmo é a experiência e convivência. (P15)

É muita teoria e pouca prática. Foi o Magistério que me deu a base necessária para conseguir trabalhar na Educação Infantil. (P12)

Fiz magistério e especialização em Educação Infantil primeiro quando fiz o curso de Pedagogia já tinha bastante prática e na minha opinião não deveriam ter tirado o curso de magistério, pois observando as colegas que só faziam a pedagogia ficavam um pouco inseguras. (P3)

Nesse viés de sentidos e significados ao curso, e pensando na estabilidade profissional, duas participantes relataram que o curso foi importante para **passarem no concurso**.

Auxiliou sim. Aprendi sobre os autores que me ajudaram a passar no concurso. (P10)

Sim, ajudou a entender a teoria sobre o desenvolvimento infantil e a selecionar os concorrentes nos concursos públicos, embora saibamos que a teoria é bem diferente da prática. (P14)

Sobre as professoras P15, P12, P3, P10 e P14 apontarem a ineficácia do curso para a prática docente, Tardif (2000) fala que os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e construídas de conhecimentos proposicionais e quando vão atuar na prática, constatam que esses conhecimentos não se aplicam bem à realidade escolar. Ainda em concordância com este autor, os problemas fundamentais são relacionados à fragmentação das disciplinas, que funcionam como unidades fechadas, regidas por conhecimentos e não pela ação e também pelo fato de não considerar o aluno em suas crenças e representações anteriores ao ensino.

Diante dos relatos, observamos que há dois tipos de grupo: o das professoras que dão importância ao curso para uma boa prática pedagógica, e o das que não veem sentido entre a teoria aprendida na graduação e a prática vivenciada na escola. Gauthier (1998, p. 28) diz que “o desafio da profissionalização [...], obriga-nos a evitar esses dois erros que são o de ofício sem saberes e o de saberes sem ofício [...] devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino

evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe”.

Tardif (2014) também se preocupa com essa questão e diz que “a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade, gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes”. Entretanto, diante dos expostos, consideramos que essas professoras são sujeitos de suas ações, pois é mobilizado aquilo que elas conhecem de seu trabalho.

Diante do que foi analisado, ressaltamos que a nossa posição não é a de julgar as professoras colaboradoras desta pesquisa, mas sim, de ter um olhar atento para questões que são trazidas em suas narrativas, no sentido de colaborar para o fortalecimento do movimento de profissionalização do ensino em nosso país.

A próxima unidade de registro foi intitulada “**conhecimentos necessários à área**”, a fim de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério.

Todas as professoras responderam à questão de diversas formas. Entretanto, a grande maioria revelou que os conhecimentos necessários para atuar nessa fase estão relacionados aos **conhecimentos técnicos e acadêmicos** referentes ao **desenvolvimento infantil**, adquiridos na *formação inicial* e na *formação continuada e em serviço*, e relacionados com a **prática**. Duas participantes afirmaram que é preciso ter consciência de seu **papel como mediador**, falando das **interações e brincadeiras** também como conhecimento necessário e uma outra disse que é preciso ter **compromisso docente com a educação de bebês e crianças bem pequenas**. Outra participante relata que o professor deve desenvolver **competências e habilidades** nas crianças, porém não descreve quais seriam. E algumas das participantes somaram essa aquisição a necessidade de estar em busca constante de **desenvolvimento profissional**. Em suma, para aquisição desses conhecimentos.

Primeiramente conhecer as fases e mudanças que são várias nesta idade, desde cuidados à fase motora e intelectuais (P15).

Conhecimentos das bases científicas do desenvolvimento da criança, com fonte de conhecimento e habilidades, além da formação acadêmica nutrindo dele e renovando-se constantemente (P.14).

Conhecimentos específico sobre o desenvolvimento infantil (P1).

São aqueles conhecimentos técnicos que aprendemos relacionados com a primeira infância com embasamentos teóricos de Piaget, Vigotski, Wallom, relacionamos com a realidade e surpresas do dia a dia na realidade do CEI (P4).

O professor como mediador da aprendizagem, deve desenvolver competências que o permitam entender como se processa a educação da criança. Desta forma, ele deve estar em constante aprendizado e aperfeiçoamento (P5).

Compromisso profissional, experiência para aprender e vivenciar o universo infantil, os conhecimentos técnicos se ajustam com a prática, disponibilidade para formação continuada (P13).

Os conhecimentos necessários para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos deve abordar diferentes áreas: Cognitiva, afetiva, pedagógica, entre outras (P11).

Ser mediador a partir da vivência social dos alunos, com intervenções didáticas que oportunizam a aprendizagem por meio do brincar (P8).

Diante das subjetividades das ações dessas autoras, observamos que as respostas nos remetem aos “conhecimentos pedagógicos”, ajustados ao cotidiano dos bebês e crianças bem pequenas, como fundamentais para atuação exitosa. Condizentes com o que Nóvoa (2019b, p. 1127) diz, “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em relação humana”. As professoras, de certa forma, demonstram que fazem a relação entre os conhecimentos “técnicos” e do “saber-fazer” em suas atuações profissionais, por meio dos princípios da interação e da brincadeira, que são ancoradas às práticas, com essa fase.

Somado a isso, Schulman (2004 *apud* MIZUKAMI, 2004) diz que a base de conhecimentos acadêmicos é insuficiente para a atuação, é preciso aprender com as práticas e experiências do cotidiano. Observa-se, nesse autor, e isso é justificado nas respostas apontadas pelas professoras, que não há uma hierarquização entre os conhecimentos acadêmicos e práticos. Eles são fatores que constituem os conhecimentos necessários para a atuação docente, mesmo que de modo subjetivo.

Diante das respostas, as professoras revelaram que além dos conhecimentos específicos da área, é importante ter consciência de sua responsabilidade e de sua atuação como profissional de educação. Assim, fazendo jus ao que Nóvoa (2017) assinala sobre “firmar a sua posição como docente”. Colaborando com isso, Tardif (2014, p. 230) diz que o professor 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”. A subjetividade das respostas trata-se de um conhecimento construído por elas, por meio das diversas fontes de conhecimento pelas quais elas já passaram e trazem para as suas atuações, cada uma à sua maneira.

Enquanto algumas profissionais buscam a relação da teoria com a prática, há professoras que dizem que o conhecimento para atuar na área é algo que não necessita de formação, mas de um “**saber-fazer**” que reconheça a importância do **brincar**, somados aos sentimentos de **amor, cuidado, empatia e entusiasmo**, e evocam um tipo de conhecimento em que haja um **pensamento crítico**, nos remetendo a ideias preconcebidas. De todo modo, elas reconhecem a importância da criança e o seu entorno social. Assim, uma professora especifica a sua forma de trabalhar e os tipos de materiais que ela traz, o que constitui esse conhecimento.

Pensamento crítico, empatia, entusiasmo pelo que faz, responsabilidade (P7).

Ser um professor observador, cuidadoso, amoroso e feliz (P9).

Ter conhecimento da faixa etária, não ficar acomodado e ter empatia com as crianças e sua família (P3).

Reconhecer que o brincar na Educação Infantil é um meio de contribuir com o desenvolvimento da criança... Tem um amplo significado (P6).

Brincadeiras lúdicas; diferentes tipos de histórias e contos de fada; Repertório de músicas e gestos (P10).

Na pesquisa de Stoll (2017), os resultados revelaram que a atividade docente emerge de princípios, valores e saberes do educador, através da memória de experiências pessoais e profissionais que se engendram na tessitura da experiência formadora. Por isso, diante do que aponta essa autora, observamos, nos relatos acima, que o entendimento das participantes acerca do conhecimento necessário à área são a externalização de tudo que fez sentido a elas ao longo da carreira.

Em outro excerto, há falas onde se relacionam os conhecimentos da área ao cuidar e educar, conforme orientados em documentos norteadores do campo da Educação Infantil. A P12 relata que: “*Primeiro o Cuidar e depois vem o Educar tudo em cima da LDB e dos Parâmetros Curriculares*”. Para Voltarelli e Monteiro (2016, p. 840), a instituição infantil é caracterizada pela integração da ação de cuidar e educar”. Nessa perspectiva, é evidente que ainda falta a compreensão da integralidade entre cuidar e educar, tão difundidos nos documentos e formações,

mas que até então carecem de atenção, para que se possa perguntar a essa professora sobre o que porquê de ela trabalhar esses dois conceitos de formas fragmentados em suas ações. Será realmente falta de compreensão ou a ausência de qualidade nas condições de trabalho, que impossibilitam que os conceitos sejam trabalhados de forma intencional e juntos?

Em suma, a maioria das professoras revela que utilizam os conhecimentos adquiridos da formação inicial e continuada em suas ações docentes, portanto podemos entender que há elementos do processo de profissionalização docente. Entretanto, nos preocupa se, diante desses conhecimentos apontados à área, eles não ficariam esvaziados na prática, quando Gauthier (1998) revela que há “saberes sem ofício”. Se verifica nos discursos que há um saber pedagógico que “possivelmente” embasa as ações das docentes. Para verificar se esses saberes são incorporados nas práticas do dia a dia, precisaríamos realizar uma observação direta no contexto dessas docentes.

A próxima unidade de registro, “**saberes docentes**”, trata de compreender quais os saberes que os professores mobilizam em seu trabalho.

Treze professoras, por meio de diversas fontes de saberes em suas respostas, fazem com que compreendamos as suas perspectivas quanto aos próprios saberes. Dentre eles, uma professora apresentou a ideia da **dimensão dos saberes** que constituem as suas práticas e uma outra participante demonstrou a noção classificatória dos **saberes, conforme a “epistemologia da prática”**, porém não exemplificou cada um deles. Somados a isso, três participantes relacionam os saberes com a aprendizagem vinda da formação acadêmica, **inicial e continuada**, e apontam que buscam relacioná-los com a **prática do dia a dia**. Duas delas utilizam o termo ‘conhecimentos’ para explicar ‘saberes’ e outra diz que saberes são “entender o que cada faixa etária precisa” (P3), porém sem mencionar ou exemplificar quais saberes específicos seriam esses.

Acredito que para atuar nesta fase, o professor deve desenvolver-se por meio de diferentes saberes que envolvem conhecimentos adquiridos com sua experiência, conhecimentos sobre o currículo, sobre a educação e sobre a ação pedagógica. (P5).

Saberes da formação, saberes disciplinares e saberes experienciais. (P7).

O meu conhecimento teórico como Wallom, Vigotski, Piaget e a prática observando o desenvolvimento da rotina para mediações e avaliações. (P4).

O conhecimento técnico com o magistério e a História, a formação continuada na Plataforma Online, a prática. (P13).

As professoras acima reconhecem que o saber é uma constituição de diferentes saberes, fazendo relação com os **saberes de formação profissional**, saberes **disciplinares**, saberes **curriculares** e saberes **experenciais**, porém apontados de forma genérica, conforme vimos nos excertos. Elas apresentam uma noção do que Tardif (2014, p. 36) diz sobre “a relação dos docentes com os saberes não reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes [...]”. Essas professoras, em respostas anteriores, demonstraram que de fato compreendem o papel da mediação docente frente a sua atuação como professora de Educação Infantil. Embora haja essa afirmação do autor, observamos que as professoras reconhecem a existência das constituições dos saberes, porém há ausência de definição especificando o quê cada um deles representa na prática.

Assim como nos estudos de Delmondes (2015), também são revelados, nas falas de professoras atuantes em creche, os saberes oriundos da formação em cursos, saberes da teoria e da prática, sobre as especificidades de cada idade e do desenvolvimento da criança, entre outros. A autora comenta que as falas das professoras participantes são mais genéricas, não pontuando exatamente quais são esses saberes. A nossa pesquisa também revela, por meio de algumas das respostas, essas características menos especificadas sobre quais são esses saberes próprios da docência com crianças de creche, como visto nos recortes das respostas acima.

Outra colaboradora nos mostra com detalhes a **noção temporal e plural** demonstrada por Tardif (2014), dos saberes à sua constituição docente. Ela relaciona a sua trajetória profissional aos saberes que adquiriu para atuar nessa fase.

Em 1984 me formei no Curso Regular de Ballet Clássico. Durante esta formação também estagiei dando aulas para crianças a partir de 02 anos, dança e dramatização. Ministrei academia de 1986 a 1989. De 2004 a 2006 adquiri nova experiência estando a frente de um Grupo de Dança, criado a partir de meus estágios como aluna de pedagogia no Núcleo da Criança e do Adolescente em situação de risco. Coreografias, apresentações e contato com várias faixas etárias e familiares. Durante os cursos de especialização e vários outros que fiz, foram muitos contatos e trocas de experiências com professores e colegas de sala, surgindo a motivação para a

introdução do teatro e dança na creche. Aprendizado com as crianças e com as famílias. Trabalho este pautado de pesquisas em livros digital, internet entre outros. (P8)

A dança deu a oportunidade a essa professora de ingressar na sua carreira profissional docente. A partir de então, os saberes vindos de suas experiências profissionais e práticas foram somados ao longo do exercício do trabalho, para que ela desenvolvesse outros saberes docentes, trazendo mudança para a sua carreira. Isso afirma que os professores “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio” (Tardif, 2014, p. 38). Olhar para esse e outros excertos apontados nesta investigação, mostra a importância de se valorizar os saberes que essas professoras adquiriram ao longo de sua vida, trazendo-os para o campo da profissionalização docente, e de reconhecer a sua subjetividade.

Nas respostas que mencionam apenas os saberes que são oriundos do exercício da docência, as participantes também indicam que esses saberes foram adquiridos ao longo dos anos de exercício. Em duas das respostas, mencionam que os saberes inicialmente são adquiridos **diretamente pelas práticas** e no **compromisso** que o professor tem com a profissão. Uma participante pontuou a necessidade de se ter uma **boa comunicação**, como um dos saberes. Outra, deprecia a teoria em função da prática. Também, em outras duas respostas, mencionam o saber sobre a **consciência** do papel desenvolvido por um professor e suas **responsabilidades** no cotidiano, bem como saber do princípio de **brincar**. Sentimentos como **empatia** e **sensibilidade** também são apontados, diante da importância do saber sobre a **razão** ou finalidade da ação de educar, abordando as questões **éticas, políticas e estéticas** sobre essa prática. Pimenta (1997) destaca essas características que englobam, além de saberes acadêmicos, os relacionados ao desenvolvimento de virtude e valores, as atitudes e as habilidades que permeiam toda a vivência com os alunos. Nas falas são mencionadas as crenças e valores, assim como predeterminação de que o saber se restringe a poucas fontes, as relações afetivas, as atitudes intencionais e assertivas, as habilidades de comunicação, o brincar e o lúdico.

Todos, a experiência é o que vale, tudo é bonito no papel, porém a vivência é outra realidade. (P15).

Os saberes que domino é da vivência profissional. (P11).

O Brincar. Acredito que brincando se aprende. (P12).

Facilidade de comunicação. (P10).

Acredito que o professor deve ter sensibilidade, repertório lúdico, juntamente com o saber pedagógico aprendido. (P14).

Ter a autoestima elevada para incentivar às crianças a participarem das atividades propostas. Espírito de liderança para trabalhar com os alunos. (P6).

Os saberes são as experiências pedagógicas e didáticas articuladas na sala de aula. (P9).

Os **saberes experienciais** são referendados pelas professoras como fontes fundamentais de aquisição de conhecimento, principalmente pela mediação e interação com as crianças. Podemos observar que, nas respostas, há ausência de compreensão que os saberes profissionais também são constituídos pela socialização e interações com os pares docentes. Tais saberes, segundo Gauthier (1998) e Tardif (2000), devem orientar a cultura docente em ação, podendo ser adquiridos tanto em um contexto específico como o de sala de aula, quanto pela trajetória formativa do professor, no contexto de trabalho e nas ações vivenciadas ao longo da carreira. Observamos que, em momento algum, essas professoras relacionaram a aquisição do conhecimento por meio de troca de ideias e conversas com outras professoras nesse campo de pesquisa. Assim, nos questionamos sobre a existência de cultura dialética entre essas docentes. Será que seus saberes são valorizados entre si, para que haja um reconhecimento deles?

Sobre essa questão, fazemos um parêntese. Por meio das impressões da pesquisadora que atua na unidade, foi possível perceber que especificamente em TDC, não se há uma cultura de compartilhar os saberes que cada uma tem para com as colegas de trabalho. Verifica-se que entre as professoras do mesmo segmento, há pequenos momentos nos quais elas compartilham o que sabem com as colegas mais chegadas, por exemplo. A impressão que se dá nos TDC's, entre os pares docentes, é que a professora que pratica a socialização do seu saber para com as demais, é vista por como alguém que quer se exibir ou mostrar que sabe mais do que as outras. Para Gauthier (1998, p. 33), estamos ainda naquele ponto em que cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que 'funcionam' ou que ele acredita funcionar. Neste caso relatado, pode-se dizer que o saber produzido pela docente não é valorizado com o olhar para a sua profissionalidade, mas sim com um

olhar individual e pessoal da inter-relação, onde compreendemos que o saber perde a sua função.

Diante disso, se criou uma cultura na qual as professoras se calam, onde cada uma faz o que pensa ser melhor com a “sua” criança, e acabam não compartilhando aquilo que sabem com o grupo escolar. Quanto a essa relação latente, Tardif classifica como sociologismo e nos explica que

é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores profundamente é social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que ‘social’ não quer dizer ‘supraindividual’: quer dizer relação e interação entre Ego e Áter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber do professor não é um ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros [...] (grifo da pesquisadora, P.15)

Esse fato nos fez compreender que os saberes das professoras não são compartilhados entre elas e isso nos causou uma certa preocupação, pois o saber profissional é algo elaborado mentalmente, que precisa ser socializado para se tornar um saber. Assim como nos alerta Gauthier (2006), que um saber experiencial só se torna um saber se ele for público. Lembramos que nos cabe aqui levantar questões de ordem sobre a profissionalização, e não de criticarmos negativamente as ações dessas professoras. Essa questão é uma hipótese que pode ser investigada em futuras pesquisas.

Perguntamos também às professoras, na unidade de registro “**aquisição de conhecimentos e saberes**”, como esses saberes e conhecimentos foram adquiridos. A pesquisa apontou que a incidência maior é de professoras que afirmaram que adquiriram esses conhecimentos através de estudos, podendo ser oriundos da formação inicial e/ ou continuada, correlacionados com a prática.

Através de teorias e práticas. (P1).

Através de estudo, leitura e também o campo de experiência. (P15)

Através de pesquisa, estudo e prática. (P3).

Estudo e na prática. (P2).

Foram adquiridos através da formação, teoria e prática desenvolvidos no dia a dia e pesquisas. (P14)

Magistério, História graduação, as pós, citadas, a plataforma online, pesquisas individuais, a prática e as reflexões do embasamento teórico-prático. (P13).

No curso de PEDAGOGIA e estágios obrigatórios, porém, acredito que o professor de Educação Infantil constrói sua identidade através de sua prática pedagógica. (P5).

Formação técnica com aprendizagem durante a Pedagogia e formação continuada. (P4).

Pesquisa pessoal. (P10).

Através de pesquisas, trocas de experiências. (P6).

Através de estudos e pesquisas de diferentes pesquisadores e referenciais. (P9).

Esses conhecimentos foram adquiridos com a minha vivência em cursos e palestras. (P11).

As respostas incidem na compreensão da importância da formação inicial, continuada e pessoal das docentes, pois são essas fontes que oferecem às professoras os saberes e conhecimentos especializados da área. Isso nos confirma que além dos saberes de formação, curriculares, disciplinas e experienciais, os saberes se constituem de modo plural e temporal (TARDIF, 2014). Observamos que além das professoras internalizarem as formações vindas de instituições educativas, elas apresentam uma vontade própria de buscar, por meio de outras fontes, neutralizar as suas angústias e necessidades, desenvolvendo a autoformação. Isso nos faz compreender que nem sempre as formações institucionalizadas, que são geralmente descontextualizadas, dão conta de preparar essas professoras para as demandas formativas que elas necessitam.

A pesquisadora c), em sua investigação que tratamos na seção 2, faz vários apontamentos sobre a formação das professoras de Educação Infantil, os quais salienta em sua conclusão que:

[...] os professores precisam ser ouvidos sobre o que desejam e esperam de sua própria formação. Não somente isso, precisam estar inseridos ativamente na construção dessas propostas formativas e das políticas de formação de professores, conscientes sobre seu papel seja no âmbito local ou social. Não para que as formações se restrinjam às demandas dos professores, mas para que os formadores as utilizem como ponto de partida, tomando-as como demandas subjetivas, ajudando os professores a conhecer e refletir acerca das demandas objetivas, problematizando a partir

de sua prática e incorporando novas ideias e conseqüentemente novos modos de fazer. (ORLANDI, 2019, p. 99).

Esse aspecto precisa ser efetivado nas formações dessas professoras, para que a Educação Infantil possa caminhar para um “ofício feito de saberes” (Gauthier, 2006), feito de conhecimentos construídos por meio das diversas fontes de saberes que constituem as professoras e que eles sejam socializados entre seus pares e pesquisas da área.

As propostas formativas – formação inicial e continuada – no âmbito das políticas curriculares, assim como na BNCC, segundo a pesquisa de Rosa (2019), apontada na seção 2, precisam levar em conta também as demandas das crianças, priorizar os processos gerais de constituição do ser criança, o conjunto de relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com diferentes adultos e com outras crianças, por intermédio dos direitos de aprendizagens, vivências e experiências que surgem na interação das crianças, no contexto da creches. Também valorizar o protagonismo da criança e a natureza do porvir, a cultura que produz e o convívio com as diferenças e incentivar a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e o compartilhar as vivências.

No que concerne à unidade de registro “**referencial teórico utilizado**”, com o propósito de investigar a metodologia teórica que as professoras utilizam para atuar com as crianças da creche, para analisar se eles estão em consonância com a BNCC (objeto de pesquisa desta investigação), as questionamos sobre quais são os referenciais teóricos que elas utilizam em suas ações.

Doze participantes responderam. Dessas, cinco citaram nomes de **autores consagrados** da área, tais como Piaget, Vygotsky, Wallon, Perrenoud, Jerome Bruner. Outras cinco relacionaram a pergunta aos **documentos norteadores** do campo infantil, bem como RCNEI, BNCC, LDB, Parâmetros da Educação Infantil de RP e Planejamento anual. Duas assumiram a **autonomia docente** para utilizar o referencial de pensar necessário para a situação. Uma traz como referência os **materiais pedagógicos**, como livros infantis, vídeos educativos, fantoches, e pesquisa na internet. Diante disso, é evidente que essas doze participantes compreendem que os saberes da formação profissional e saberes curriculares são a base para as Referências que elas utilizam em suas ações, porém não podem ser determinantes.

Ressaltamos que, a BNCC (2017), o referencial teórico das ações dos professores, não explicita a linha teórica que a educação deve abordar. Ela traz os

princípios norteadores, tais como político, ético e estético (BRASIL, 2017) e deixa livre, porém, apresenta pistas para que se pense nesse conceito teórico, quando reafirma a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos. Já o RCMERP (2019) se posiciona e afirma que as práticas e concepções se referem às teorias histórico-culturais.

Nesse sentido, levamos em consideração os saberes que embasam as práticas dessas professoras, para que possamos identificar o seu papel diante das políticas públicas, em especial a BNCC, no campo da Educação Infantil. Questionamos essas colaboradoras sobre qual documento oficial as auxiliam nas suas práticas pedagógicas, a fim de compreendermos quais apresentam uma unidade curricular com essa creche, na unidade de registro “**documentos norteadores**”. Abaixo segue o quadro para elucidar a resposta da questão.

Quadro 12 - Documentos utilizados pelas professoras colaboradoras da creche.

	Utiliza	BNCC	RCRMR P	PCEIRP	DCNEI	RCNEI	LDB	Outros
P1	Sim	x						
P2	Sim	x						
P3	Sim							
P4	Sim							Material oferecido pela escola e SME.
P5	Sim	x						
P6	Sim	x				x	X	
P7	—							
P8	Sim	x				x	X	
P9	Sim					x		
P10	Não							
P11	—							
P12	Sim					x		
P13	Sim	x		x		x		Livro “Práticas comentadas para inspirar”.
P14	Sim							Planejamento anual
P15	Não							

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Onze das colaboradoras afirmaram usar algum tipo de documento. Já outras duas não usam. As duas professoras restantes se abstiveram. Não sabemos afirmar então se elas usam ou não os documentos ou se não quiseram responder à questão. O documento que teve mais menções nas respostas foi o da BNCC. Em segundo plano, RCNEI, em terceiro a LDBEN 9.394/96 e por último o PCEIRP, junto com os materiais oferecidos pela escola e SME, o livro intitulado “Práticas comentadas para inspirar’ e o Planejamento anual. Quanto ao livro, é válido lembrar que ele é aquele material de apoio escolhido por votação, para as creches (apontado da seção introdutória).

Cinco fatos nos chamaram a atenção diante do quadro:

- 1- os PCEIRP não são utilizados pelas professoras, visto que, anteriormente à BNCC, era o documento que auxiliava as ações das professoras desse município.
- 2- as DCNEI não são utilizadas, visto que ela é base para todo o documento desse campo, desde a sua homologação em 2009 até a da BNCC;
- 3- as P4 e P14 utilizam materiais e documentos oriundos da escola e SME. Será que elas têm ciência do embasamento que as leis federais ocupam nesses documentos e orientações?
- 4- a P3 respondeu que “sim”, mas não discriminou qual o documento. Será que essa professora de fato utiliza algum documento?
- 5- as P15 e P10 responderam “não”. Como elas são orientadas em suas práticas?

Diante dessa unidade de registro, constatamos que a maioria das professoras utilizam algum documento oficial em suas práticas. Cabe lembrar que são documentos elaborados por especialistas formuladores de currículos, que na maioria das vezes, estão desconectados da prática profissional e dos contextos escolares. Até que ponto os professores acatam esses documentos ou fazem uma leitura crítica sobre eles, diante da realidade das crianças?

Para Gauthier (1998), os saberes curriculares são a condensação de diversos saberes que formam um corpus aprovado pelo estado e ensinado pelos professores. O autor diz que os professores de fato não os produzem. Por incumbência de agentes funcionários dos governos, serve ao professor de guia, planejamento e para

avaliar. Esses **saberes curriculares**, ao mesmo tempo em que geram um reconhecimento para o campo da creche, por ser evidenciada em lei e nas políticas públicas, acaba tirando a autonomia do professor. E por isso acreditamos que, por meio dos outros saberes que emanam a profissão da professora de creche, também revelados aqui, essas colaboradoras possam refletir sobre a imposição de documento pelos governantes, para discernirem o que é adequado ou não ao contexto das crianças.

Nossa preocupação se evidencia na pesquisa de Costa (2019), onde a autora pressupõe que diversas políticas curriculares são hegemônicas e acabam por diminuir o poder de análise, decisão e peculiaridades locais do município brasileiro. Em outra pesquisa, de Agostini (2017), os documentos apresentam uma certa governamentalidade neoliberal, como uma forma eficiente de governar os indivíduos. Diante dos fatos, partimos da hipótese de que as políticas educacionais são preponderantes, onde acabam impondo suas normativas dentro do contexto das escolas. Por mais que os governantes propaguem que a elaboração de alguns documentos, neste caso a BNCC, aconteceram de modo democrático, já constatamos nas pesquisas citadas nesta investigação que, na realidade, a democracia dificilmente chega da maneira como deveria ser.

Diante dessa questão, e dos saberes das professoras de creche que foram elucidados nos dois eixos apresentados, seguimos para o último eixo, intitulado “BNCC”, a fim de levantar a compreensão e interpretação dessas professoras diante dessa nova normativa e da correlação de seus saberes na efetivação dessa proposta.

5.4.3 BNCC e saberes das professoras de creche

Tendo como tema principal a BNCC, este último eixo busca compreender em que medida os saberes mobilizados pelas professoras de creche são valorizados e estão em consonância com a BNCC. Outro ponto deste eixo, é compreender como as professoras interpretam e utilizam essa normativa. É importante lembrar que os dados do questionário desta pesquisa foram gerados no começo do ano letivo de 2020.

Nos estudos de Costa (2018) a pesquisadora afirma que:

A importância de entender o que os professores sabem ou de um determinado assunto não é um movimento ingênuo, tendo em vista que, compreender aspectos de uma determinada “coisa”, ou melhor dizendo, de uma “política curricular”, revela pistas se essa política terá aderência no chão da escola, já que o professor é o agente que implementará as ações concretas da política. (COSTA, 2018, p. 154).

Na tentativa de buscar respostas para a compreensão desses aspectos, a nossa proposta foi a de “dar voz” às autoras da prática, neste caso, as professoras de creche, por meio das respostas dos questionários, devido à falta de tempo para a realização de entrevistas presenciais.

Neste eixo, buscou-se mostrar os reflexos dos movimentos de implementação da BNCC no campo da creche e o que as professoras participantes interpretam e compreendem sobre essa nova normativa.

Iniciamos essa subseção com a primeira unidade de registro, referente à **“descoberta da BNCC”**, na qual questionamos: **Como a BNCC chegou até você?**

Foram 14 respostas sobre o primeiro meio de acesso à BNCC. A incidência maior ocorreu nas respostas que apontaram os **TDC escola** e a segunda maior ocorrência foi por meio do **TDC Rede** e **TDC Formação**.

Quando eu já estava na creche. (P2)

Através de grupos de estudo, reuniões, pesquisa. (P3)

Em algumas reuniões da escola nos foi apresentada e geralmente pesquiso para conhecer melhor a BNCC. (P4).

Através da minha atuação na creche. (P5)

Através de uma palestra oferecida na escola. (P9).

Através da Direção da Escola (P10).

Através de palestras e livros fornecidos pela SME. (P1)

Uma palestra na rede municipal e em um TDC na escola.(P8)

Através da formação continuada da PMRP. (P15)

Nas respostas das participantes P11 e P12, são revelados que as formações apresentaram várias lacunas formativas sobre o tema BNCC.

Tenho formação pela prefeitura, mas muitas coisas que é para ser apresentado estão a passos lentos exemplos materiais didáticos entre outras coisas. (P12).

A BNCC chegou de uma forma escassa, sem apresentação formal e sem formação. Não possuo nem o documento atualmente. (P11)

Sobre a resposta de P12, a pesquisa de Ferreira (2019) mostra que diante do processo de implementação da BNCC, as formações dos docentes em relação a Base, em escolas particulares e públicas, não estão ocorrendo igualmente. A autora cita que:

Enquanto os materiais das escolas privadas foram organizados pela indicação do Guia de Implementação da Consed e da UNDIME, divulgados em agosto de 2017 [...]. Já na escola pública a formação para professores e gestores ocorreu no evento do Dia D e posteriormente assistência de equipe técnica para revisar os currículos estaduais e outros cronogramas. (Ferreira, 2019, p.115).

Diante do abismo que pode se formar, entre como cada rede vem se adaptando, não concordamos com uma em detrimento de outra, pois sabemos que esse tipo de ação das escolas particulares pode induzir “a antecipação da escolarização da Educação Infantil, com danos consideráveis às nossas crianças” (FREITAS, 2018). Nos questionamos se de fato haverá igualdade e equidade da Educação Infantil, a começar pela formação docente.

Ademais, algumas participantes apontaram outros meios de acesso, tais como **livro** didático, pesquisas individuais pela **internet**, **redes sociais** e acesso por meio do **curso de Pedagogia**.

Primeiramente na faculdade, e após todo o trabalho desenvolvido temos esse norte a seguir para cumprir o nosso planejamento diário e desenvolver nossa prática. (P14).

Em textos fornecidos pela escola e pesquisa pessoal pela internet. (P13).

Através das redes sociais... livros normais. (P6)

Diante das respostas, constatamos que a SME proporcionou para 12 professoras o primeiro acesso à nova normativa. Enquanto uma professora revelou que não teve formação, outra relatou que o seu primeiro acesso foi por meio da graduação. Isso nos faz refletir sobre a responsabilidade e importância da SME, órgão educacional das redes de ensino deste município, acerca da formação continuada em serviço dessas professoras participantes.

Mais duas questões, de extrema importância, foram feitas a essas professoras, para sabermos se elas foram ouvidas diante da elaboração da

normativa e da readequação curricular do município. Na unidade de registro “**participação na elaboração**”, questionamos se houve a participação delas na elaboração da BNCC e no RCMRP.

Nove professoras responderam e as outras deixaram esse campo em branco. Dessas professoras, cinco afirmaram que não participaram, conforme o exemplo: “*Nas duas questões eu não participei*” (P15).

Já outras duas, disseram:

Eu não me recordo de ter participado desse documento, só me lembro do início da elaboração em nível de SME e a diretora nos disse, mas não me lembro! (P12).

Eu me lembro que houve alguma orientação da SME, mas não me lembro exatamente como participamos. (P8)

Observamos que a lembrança das professoras acima é muito vaga. Provavelmente o que foi apresentado a elas foi simplificado a mera informação. E se pensarmos em educação a partir do par experiência/sentido (LARROSA, 2002, p. 19), confirmaremos o que o autor diz, que “a informação não é experiência” (Ibidem, p.21). O que compreendemos foi que a *informação* sobre a adequação do currículo municipal chegou até elas, mas a experiência e apropriação do assunto, não ocorreram

Paro (2000, p. 27) também compreende que a “educação não é apenas informação [...] é atualização histórico-cultural, supõem-se que os componentes de formação que ela apropria ao ser humano é algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações”. Nesse sentido, nos questionamos sobre como exigir que essas professoras se apropriassem do texto da BNCC e externalizassem as suas opiniões à elaboração do documento municipal, visto que elas não passaram pela experiência de conhecerem com propriedade o documento e conseqüentemente, não deram sentido à importância de sua participação na construção coletiva.

As outras três responderam que participaram, mas não disseram, especificamente, quais as colaborações que foram dadas por elas.

Sobre a BNCC, acompanhei os estudos com leitura do texto que a SME mandou para nós na escola. Sobre o RCMRP, a prefeitura fez uma pesquisa sobre o que nos concordávamos ou não no TDC, então eu participei dessa pesquisa. Essa pesquisa tinha um texto e aí nos dávamos a nossa opinião. Eu participei da pesquisa em que

SME enviou dessa forma, mas não participei de nenhuma reunião presencial. (P3)

Eu não lembro dessa participação na BNCC, sobre o Referencial houve um momento em que nós passamos a estudá-lo, mas eu não me lembro se houve uma participação direta nossa, houve alguma reunião nossa em 2018, mas não me lembro se foi um estudo, mas acho que teve um pouco da nossa escrita relatando como fazíamos com as crianças, mas não me lembro muito bem. (P10)

A educação a partir da experiência, conforme apontamos em Larrosa (2002), também permeia a compreensão das respostas das professoras P3 e P10. O autor elucida que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que não toca” (Ibidem, p.21). E diante dessa conceituação, observamos nos relatos dessas professoras, onde, possivelmente, o que foi trabalhado em formação de professores sobre o tema, não as tocou, não foi sentido por elas, ou seja, não teve sentido.

Já o depoimento abaixo elucida com um pouco mais de detalhes como ocorreu o movimento da SME para a elaboração do documento homologado reorganizado com as questões da BNCC.

Sobre a BNCC, a diretora antiga solicitava que nós dêssemos uma opinião sobre escrito. Mas não sabíamos do que se tratava! E quando perguntávamos para ela sobre o assunto, ela também não sabia nos passar. Ela só falava: “Aí, gente está todo mundo falando sobre isso! E eu me perguntava: “Todo mundo aonde? Pois nós estávamos naquele mundinho da escola vivendo... Muitas professoras não iam porque os cursos eram a noite, em um lugar que havia muito assalto na época e muitas professoras da escola, assim como eu, morávamos em outra cidade ou longe do local, mas tinha umas professoras que iam em uma tal reunião, mas as que se interessavam eram poucas e não passavam para nós as informações. Mediante a pressão da diretora, eu passei uma tarde em casa me aprofundando um pouco no assunto no Youtube. Eu acho que se a pessoa disser nesta pesquisa que tem embasamento sobre a BNCC eu acho que falta um pouco de ética profissional, porque é muita coisa! Sobre o RCMRP, eu tenho o antigo Parâmetro da Educação Infantil, embasava as minhas práticas e avaliações. Mas sobre a mudança do documento não me ocorre que foi passado outro já redigido com a BNCC. Eu li no TDC online sobre uma minuta que o RCMRP está pautado em plano democrático, mas assim, em minhas mãos não veio. Mas me lembro que foi proposto de recolhermos sobre o assunto. De fato, teve pouco a recolher, porque nós de fato não estávamos sabendo. Mas eu me lembro da minha parte que eu colaborei sobre manter o documento pautado nos campos de experiências, na idade, adversidade, história etc. Eu dei a minha percepção muito rasa, em nenhum momento discutiram conosco sobre o que era e o que estava sendo discutido, foi uma época nebulosa, pois ninguém sabia nos explicar exatamente os conceitos. (P13)

A P13 nos revela a sua interpretação acerca da comoção que se formou na época, e apresenta uma certa “apatia” das professoras que possam afirmar que dominam o assunto. Fato esse que também nos chamou a atenção e que apresentaremos, mais adiante, sobre a interpretação das demais professoras sobre esta temática.

Com os relatos acima e a análise que foi realizada no documento RCRM RP (2019), na seção 5.2, confirmamos que de fato houve um movimento pela SME, o qual objetivou a opinião das professoras de creche na elaboração do RCRM ERP, durante a sua elaboração. Embora o documento diga que “para a construção dessa proposta foram realizadas várias atividades a fim de que os profissionais da educação do município participassem de todo o processo” (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 10), essas atividades não atingiram os seus objetivos. Por isso, acreditamos que não tenha havido, por parte da Secretaria, mais entrosamento e convites chamando as professoras para participarem efetivamente desses encontros de discussão, com atividades que fossem pensadas em contemplar a reflexão sobre a BNCC, em horários acessíveis e locais adequados.

Essa não participação das professoras que colaboraram na pesquisa na elaboração do RCRM RP (assim como também vimos no Planejamento da seção 5.3), não entra em consenso com o que afirma o documento municipal.

A reflexão, análise e construção do documento de Ribeirão Preto priorizou, democraticamente, a participação dos diferentes sujeitos envolvidos que compuseram a discussão. Sendo assim, nele, a relevância das vozes contidas reflete o olhar crítico e ressignificado pelo público. (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 21)

Diante dos relatos e dessa citação retirada do documento, questionamos se também não teria ocorrido uma intenção política na elaboração do RCRM RP, assim como houve na elaboração da BNCC, conforme apontamos na seção 4.2.1, pois priorizou-se somente os sujeitos que estavam presentes nas atividades propostas para esse fim. Por isso, partimos da proposição de que ele foi elaborado por meio de um grupo seletivo que pudesse estar presente nos horários e locais estabelecidos pela SME, não tendo peso de igual valor, as opiniões das professoras que redigiram um documento coletivo em nome da escola, conforme apontado neste documento municipal.

Observa-se diante das respostas que não houve o envolvimento das colaboradoras nesse processo, pois elas não participaram das atividades que foram estabelecidas, tanto os estudos quanto às produções de elaboração. E mesmo as que colaboraram, não souberam dizer como essas opiniões foram incorporadas às discussões e/ou corpo do texto. O que houve foi uma tentativa de um mecanismo democrático para a elaboração do novo documento curricular que, no entanto, fracassou, se olharmos os conceitos de “democracia” empregados no documento, com relação aos depoimentos. Para tentar compreender esse fenômeno, Paro (2000) diz que:

[...] ‘não adianta gerir democraticamente estruturas antidemocráticas, estruturas excludentes’ (Arroyo, 1996, p. 17). Assim, políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos, constituintes de uma nova qualidade de ensino, não podem ignorar a necessidade de propor os meios adequados para a realização desses objetivos, dentre os quais se incluem mudanças na própria estrutura escolar, ou mesmo a instituição de uma estrutura didática e administrativa inteiramente nova. Isto porque, como a prática tem demonstrado, ‘é impossível assegurar a democratização da escola sem facultar às unidades escolares condições políticas-institucionais favoráveis (PEPE, 1995, p.106)’. (PARO, 2000, p. 35).

O autor nos explica o conceito da falsa democracia que há nas instituições escolares. As políticas públicas ignoram o contexto da escola, discursam sobre a democracia, mas acabam impondo que a sigam. As pessoas que estão “acima” dos professores não se posicionam efetivamente em suas relações fundamentadas nessa concepção e depois, de forma inesperada, exigem que os professores ajam de forma a atingir os seus objetivos técnicos e democráticos.

Na próxima unidade de registro, apresentamos como a SME se organizou a fim de proporcionar a apropriação da BNCC pelas professoras, para a elaboração da readequação do Referencial Curricular Municipal, diante dos possíveis movimentos de formação continuada e em serviço.

Esta unidade de registro intitulada “**formação continuada**”, tem o objetivo de compreender a percepção das professoras diante do movimento de formação sobre o tema. Por isso, partimos dos seguintes questionamentos: Você teve formação continuada sobre a BNCC? Qual a frequência? E como foi oferecida nos últimos anos?

Sobre esse *primeiro* questionamento, 14 professoras responderam, pontuando a maneira como tiveram acesso à formação. Os dados mostram novamente a SME como responsável pelo processo de formação continuada das professoras sobre a temática. Entretanto, em algumas respostas, aparecem

ressalvas no que diz respeito a qualidade dessas formações, confirmando lacunas formativas vindas desse órgão.

Sim, reuniões, grupos de estudos com os professores que atuam e TDC online. (P3).

Sim, houve uma palestra na escola. (P9).

Formação online mensal da prefeitura. (P6).

CAAF - SME Ribeirão Preto em alguns TDC mensais. (P8).

Tive sim formação. Foi através de Plataforma Online. (P12).

Bem pouco. Raramente. (P1)

Algumas oportunidades de conhecer a BNCC. (P14).

Superficialmente. (P15).

Insatisfatória. Uma ou outra palestra na escola, textos sem discussões e não eficazes em grupo; textos rasos na Plataforma online disponibilizadas pela SME de RP. (P13).

As professoras afirmam que tiveram participação, porém algumas se posicionam sobre o que esperavam dessas formações e aparece nas respostas um sentimento de “frustração”. Para Campos (2001, p. 94), “à formação do educador, está a necessidade de aliar teoria à prática, uma vez que a maioria dos cursos de formação e de capacitação está distanciada da realidade”. A formação continuada desconectada da realidade do professor causa um modo de descontentamento e alienação.

A formação inicial e continuada dos professores é outro fator que colabora para a qualidade da Educação Infantil, pois permite que o professor esteja em constante aprendizagem e desenvolvimento.

As DCNEIs apresentam, em seu texto, que a formação inicial e continuada dos professores colabora para a qualidade da Educação Infantil. Diante dos fatos, as professoras afirmaram ter ‘passado’ por essa formação. Mas, e a qualidade? Como foi? Será que cumpriu os requisitos mínimos conforme apontado no DCNEI?

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e sua identidade profissional no exercício do trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças como suas singularidades. (BRASIL, 2010, p.13).

De fato, professores que formam professores também precisaram ter sido formados em uma dinâmica que apresentasse esse conceito, para que eles também possam embasar as suas ações diante do que aprenderam.

Em outras respostas, foram pontuados a ausência de formação continuada sobre o tema, porém, em uma delas, em consonância com esse exíguo, a participante relata que realizou uma autoformação sobre a temática em sites de busca.

Nenhuma. (P10).

Não. Não me foi oferecida nenhuma formação continuada sobre a BNCC. (P5)

Não tive nenhuma formação. (P11).

O que sei eu mesmo procurei saber em sites e grupos interessados. (P2).

Sobre a resposta de P2, pensamos que, provavelmente, ela tenha se deparado com sites oficiais ou não oficiais, tais como BNCC e Movimento pela Base, que foram criados por reformadores educacionais, com ideologias neoliberais, em parcerias público e privados, como forma de pulverizar as informações sobre a BNCC em âmbito nacional, conforme apresentado na seção 4.2.1.

Já uma outra professora revela a formação inicial responsável pelos seus conhecimentos sobre a BNCC.

A minha formação baseada nos conhecimentos da BNCC foi apenas na faculdade e na pós-graduação, pois terminei de estudar há pouco tempo. Não participei de formação de outra maneira. (P14).

Essa questão carece de atenção para pensarmos sobre como os cursos de formação inicial vem interpretando a adequação de suas grades curriculares em consonância com a BNCC (MARCHELLI, 2017).

Contudo, podemos constatar que as ações de formação continuada que elas tiveram sobre o tema, promovidas pela SME, foram oferecidas de modo efêmero e precário.

O segundo questionamento foi: para você a formação vinda da SME foi suficiente?

Nos dados gerados, verificamos uma única professora que afirmou não ter participado das formações vindas da SME. Ademais, os dados afirmam que as

formações em nível de Secretaria foram **insuficientes** para a compreensão dessas professoras. Assim, elas sugerem maneiras que possam melhorar a oferta da formação diante desse tema.

Não. Sugiro encontros presenciais. (P8)

Não. Acredito que poderíamos fazer estudos quinzenais ou mensais sobre a BNCC. (P5)

Não, acredito que um curso pra maiores explicações. (P2)

Não. Sugiro encontros presenciais. (P8)

Não. Acredito que poderíamos fazer estudos quinzenais ou mensais sobre a BNCC. (P5)

Não, acredito que um curso pra maiores explicações. (P2)

Parcialmente. (P9)

Ser presencial. (P10)

A SME não me deu suporte suficiente sobre a BNCC. (P11)

Não. Penso que reflexão coletiva faz necessário dentro da escola; sem essa partida o grupo ou nada contra a maré ou naufraga; para criar possibilidade de adequação faz necessário adequar o Planejamento de início as novas concepções propostas na Base. (P13)

Não, a PMRP junto a SME, não ofereceu um apoio suficiente. (P15)

Diante do que foi apontado, observamos os incidentes que resultaram na ineficácia da formação continuada, oferecida a respeito do tema BNCC pelo órgão municipal responsável pela formação dos professores nessa rede pública. Kishimoto (2004, p. 329) diz que “tradicionalmente, a formação do professor ocorre nos centros de formação, sem vínculos necessários com o lócus da prática profissional, o que inviabiliza mudanças” (KISHIMOTO, 2004, p. 329). O que faz com que as dúvidas e angústias das professoras não sejam sanadas, no que concerne aos fundamentos pedagógicos somados com as questões curriculares e suas correlações com as práticas vivenciadas, o que torna esse tipo de formação fraca.

Campos (1984 *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 94), em uma pesquisa na década de 80, constatou “que os treinamentos oferecidos para os educadores de creche são muito teóricos, abordando temas distanciados da realidade diária do educador e não possibilitando que este se instrumentalize, de fato, para o trabalho”. Isso demonstra

que lamentavelmente, em tempos atuais, ainda nos deparamos com formações que apresentam esse formato.

O pedido de P13 explana a necessidade de momentos que proporcionem “a importância da reflexão coletiva sobre a prática individual e em grupo, à luz do conhecimento sistematizado, possibilitando a teorização e a transformação da prática educativa, em oposição a sua reprodução” (*Ibid.*, p. 94). Caminho este que inicialmente refletirá no movimento de efetiva construção do PPP da unidade escolar (visto que ele não existe).

Diante das propostas para melhoria da formação, observamos a necessidade das professoras em se aprofundarem no tema, pois proclamam que se tenha um olhar mais atento para as suas demandas formativas, com a preposição de formações continuadas e em serviço, que possam dialogar com elas, sendo oferecidas com maior frequência e continuidade, de modo coletivo. Esse processo promoveria uma discussão sobre as diversas fontes de saberes (formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial), defendida por Tardif (2014) e Gauthier (2006).

Contraopondo as respostas acima, três professoras afirmaram que as formações desse órgão foram suficientes, porém não sugeriram melhorias para que os responsáveis pelas formações possam se avaliar diante do que poderia ser proposto.

Foram suficientes e as dúvidas que surgiram foram solucionadas pela internet e grupos de profissionais. (P1).

Sim, ajudaram muito. (P6).

Sim, porém realizei outros estudos bibliográficos. (P9).

P1 e P9 afirmam a eficácia das formações, porém não sentiram que suas dúvidas foram sanadas e buscaram outros meios de informação. Kishimoto (2004, p. 337) diz que “o importante para a formação profissional é a comunidade de aprendizagens que compreende indivíduos que buscam soluções para suas dúvidas e têm oportunidade para aprender”. Isso demonstra que poucas professoras tiveram esse posicionamento diante da resposta de relatar outras formas de buscarem aprendizado, assim não responsabilizando totalmente a SME por seu desenvolvimento profissional.

Contudo, entendemos que a SME ofereceu cursos de formação continuada de forma aligeirada para a maioria das participantes, enquanto para raras professoras a oferta desse tema, pelo órgão, foi compensatória.

Em oposição às formações oferecidas de forma insatisfatória, as professoras propõem a necessidade de cursos mais longos, duradouros e frequentes.

Sobre a formação continuada oferecida **dentro da creche**, foi perguntado às professoras em **quais espaços formativos a BNCC foi dialogada**.

A maioria das professoras colaboradoras revelaram que esse tema foi tratado por meio do **TDC Escola**, dentro da unidade. Porém, muitas delas comentaram que nesses momentos, a BNCC foi **pouco dialogada** e a *exposição* ocorreu de forma **suscinta**. Também foi pontuado que o livro didático oferecido foi trabalhado de forma **concisa**. Outra professora relata que suas dúvidas sobre os “jargões” (expressão utilizada por uma das professoras) utilizados na base foram esclarecidos pela diretora atual da unidade, porque na **prática o saber-fazer eram os mesmos**. Outras revelaram a participação da SME dentro da escola por meio de **palestra** expositiva. Porém, algumas participantes **não se recordaram** de terem vivenciado um momento específico sobre o tema e propuseram que os estudos sobre a BNCC pudessem ocorrer nos TDC Escola, o que algumas professoras afirmaram que ter acontecido. Sobre esse possível lapso, esses momentos tão breves e que passam na memória das professoras, talvez estejam ocorrendo pela ausência de um estudo mais aprofundado sobre o tema, bem como pelo fato de as professoras não terem domínio sobre a nova normativa, por não terem se sentido reconhecidas à elaboração do documento.

Acerca das “**práticas pedagógicas**”, foi perguntado **se suas práticas teriam sido alteradas depois das novas normativas**.

Dez participantes responderam. Dessas, uma professora afirmou: “*Ainda preciso me aprofundar*” (P10). Diante disso, deduzimos com a resposta de P10 que ela se referia a ter que estudar mais sobre o tema para responder a esta questão.

A incidência das respostas equivaleu a seis respondentes. As **práticas continuaram as mesmas**. O que mudou foram as **terminologias** utilizadas para questões **burocráticas** e aspectos encontrados nas respostas a seguir.

Nada. (P15)

Não houve alteração na minha prática, após a BNCC. (P11)

A prática continua a mesma. Porém mudou o Campo de Experiências que já compõe todos os documentos enviados pela Secretaria e também nosso planejamento Anual. (P12)

Na prática ao fazer o Planejamento adequamos aos novos jargões propostos na BNCC. (P13)

Não mudou nada, porque desde que comecei a trabalhar já atuava baseada na Lei. (P14)

A forma de registrar, visando maior ênfase sobre os de direitos de aprendizagem e campos de experiências, pois na prática sempre foquei e priorizei o brincar e a aprendizagem através das brincadeiras interativas. (P8).

Já, quatro outras professoras afirmaram que a nova normativa auxiliou nos rumos de suas práticas.

Penso que as novas competências nos ajudaram a melhorar o nosso trabalho. Influência o nosso currículo escolar, na educação integral das crianças. Ele veio para acrescentar muito no meu trabalho. Os campos de experiências me ajudaram a refletir e melhorar a minha prática pedagógica. (P3)

Foi possível estabelecer com maior clareza e precisão os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar. (P5)

Me auxiliou bastante!! Porque através desse documento tenho uma orientação a mais sobre os objetivos da aprendizagem da formação escolar, às metodologias e aos aspectos sociais e regionais. (P6)

Auxiliou e ampliou a minha prática pedagógica em sala de aula. (P9)

Diante das respostas que afirmaram que nada mudou em suas práticas, observamos a grande possibilidade dessa normativa “ficar circunscrita no campo do discurso da política, porque na prática ela jamais será cumprida” (COSTA, 2018, p.156).

Já as que revelaram a importância da BNCC em sua prática, a pesquisa de Agostini (2017) evidencia que é preciso que o “caráter norteador do documento, não se torne um manual para o trabalho educacional, como forma de educação pretendida pelo governo e todos aqueles que contribuíram para a produção do documento. Acreditamos que as práticas estabelecidas na BNCC já ocorriam dentro das creches, porém não eram sistematizadas, acabavam se limitando ao campo da experiência. O que a BNCC trouxe, e isso é algo que temos que reconhecer, foi a valorização e sistematização das práticas já existentes, com acréscimo de outras poucas.

Diante da unidade de registro “**valorização profissional**”, fizemos a seguinte questão: “para você a BNCC possibilitou a valorização das práticas educacionais e afirmação da identidade dos(as) professores(as) da creche, levando em consideração o espaço coletivo, o reconhecimento dos profissionais e das crianças de 0 a 3 anos?”

As opiniões se dividem, da mesma forma em que uma parte das professoras afirmaram que o documento trouxe a E.I em evidência, possibilitando a valorização das ações pedagógicas. No relato de P14: *“Sim, com certeza. A BNCC nos deu um leque muito amplo de visão para atuar na Educação Infantil”*, podemos constatar a satisfação das professoras por serem olhadas e incluídas nas pelas políticas públicas em âmbito educacional. Essa satisfação é somada ao depoimento de P6 *“Sim, porque temos a liberdade de construir currículo, utilizando os próprios recursos e estratégias mais adequadas ao PPP, sintonizados com a BNCC”*.

Diante da resposta de P6, evidenciamos que emana desse documento que os professores produzirão o currículo. Ela enxerga currículo como algo importante, que a fará se igualar ao Ensino Fundamental, de modo que, agora a creche tem um currículo e que nenhuma outra etapa irá desqualificar essas instituições. Para Abramowicz e Moruzzi (2016), essa visão pode vir a caminhar para a padronização do currículo, o qual pode se tornar em uma verdade absoluta. Precisamos também nos atentar ao que Freitas (2018) diz sobre a antecipação da escolarização na Educação Infantil, por meio da BNCC.

Outro grupo de professoras afirma que a BNCC não alterou em nada as ações e práticas dentro da creche, inclusive sua maneira de pensar, pois o que ela aborda é o que de fato já acontecia dentro da instituição infantil, conforme exemplo do relato da P10: *“Não. As práticas já existiam, minha proposta pedagógica já tinha embasamento teórico. Mudaram termos, mas quem trabalha e tem conhecimento já o fazia”*. Outra professora somou essa questão diante do seu relato na qual ela diz:

A BNCC estruturou o currículo na Educação Infantil, norteando nas interações e brincadeiras os campos de experiências como direitos de oportunizar aprendizagens. Valorização profissional do professor e demais funcionários apenas no sentido oral da palavra. (P13)

Essas professoras não se sentem valorizadas, por mais que o que está na Base já venha sendo parte de seu trabalho. O problema incide pela forma como essa normativa chega às escolas, representando a solução dos problemas. No entanto, quando aprofundamos estudos sobre o documento, nos deparamos com

uma outra visão, diferente da forma como é absorvida por grande parte dos professores. A visão do pesquisador revela que não há nada de novo e que de fato estudá-la, analisá-la e buscar compreendê-la em suas entrelinhas, refere-se a um movimento de reflexão e sistematização das propostas apresentadas que, na maioria das vezes, são desconectadas da realidade. A ausência dessa postura investigativa permite a afirmação de que a Base

Sim, possibilitou as práticas educativas, permitindo que todos trabalhem os seus conteúdos e definindo que todos aprendam de igual para igual. Porém os professores já fazem isso o que falta é estrutura, material pedagógico, brinquedos e motivação para esses profissionais. (P12).

Esse último relato faz correlação com os demais, e nos instiga a questionar que problemas simples e estruturais não são colocados em questão, diante da dimensão do contexto de trabalho das professoras, para que se possa implementar uma nova política educacional. A impressão, diante da resposta de P12, é que essas medidas de mudanças acabam somente por ‘enxugar gelo’ na creche.

Correia (2019, p. 79), em seu artigo, diz que são vários os desafios às mudanças na Educação Infantil, entre eles “a formação do pessoal que atua diretamente com as crianças, havendo ainda a contratação de não docentes, a infraestrutura dos equipamentos existentes, as condições de trabalho docente, entre outros”. A autora entende que “o financiamento da E.I. é a grande questão para a qual o país ainda não encaminhou uma resposta à altura do que foi estabelecido como direito desde 1988”. (CORREIA, 2019, p. 79).

O governo não investe o que deveria em estrutura pessoal e física na E.I., antes de elaborar uma proposta de nível nacional, e acaba convencendo a sociedade civil de que o fato de a BNCC ter sido elaborada por “especialistas da área, contando com a participação de diversos profissionais” (BRASIL, 2017) permite que ela seja vista como sinônimo de qualidade educacional, onde se confundem os direitos educacionais com direitos de aprendizagens.

Na pesquisa de Agostini (2017), a autora define que a BNCC é a pura arte de controlar os indivíduos, pois a maneira como ela é posta reflete no comportamento de seus atores (criança e professores) e acaba por responsabilizá-los diante do fracasso que porvir. Assim, observamos nas falas das professoras essa intenção latente, obscura, provocada pela Base, que acaba fazendo com que os professores reproduzam aquilo que está posto nela, sem considerar as adversidades, conforme

exemplificado nesse relato: *“Sim, pois um dos seus principais objetivos é promover mais igualdade nos processos educacionais” (P5)*. É por meio dessa resposta que questionamos: Será que essa professora já não promovia essa igualdade diante de suas práticas, antes da BNCC? Com certeza sim, pois os conceitos da BNCC são embasados em leis e documentos antecessores, em especial a DCNEI, e essa mandatória está presente em outros materiais oficiais e não oficiais que supostamente essa professora já tenha consultado.

Outra professora também afirma *“sim, pois a BNCC me deu um norte” (P10)*. Entendemos que o ‘suporte’ que trata essa última professora, se refere aos materiais e documentos auxiliares das práticas pedagógicas. Diante disso, supomos que ela não tenha tido a reflexão diante de todo o seu saber antecessor à BNCC, que para ela, não está sendo levado em consideração e ela mesma não consegue visualizar isso, possivelmente sentindo que suas práticas anteriores não eram adequadas ao que se pede em documentos.

Voltando a promoção dos especialistas que elaboraram a BNCC, vários estudos comprovam, tal como o de Rosa (2019), que as influências na produção do texto da base trabalham com as concepções dos reformadores empresariais, onde demonstram ser antidemocráticos e injustos com os direitos das crianças. Assim, os professores são orientados a formar as crianças por meio de uma lógica de trabalho, envolvidos pelo conceito neoliberal, onde se responsabiliza a criança, desde muito cedo, pelo seu fracasso.

Para compreendermos como as professoras interpretam alguns conceitos-chaves encontradas na normativa, iniciamos a unidade de registro **“Direitos de aprendizagens”**.

As interpretações acerca da terminologia “Direito de aprendizagens” apresentaram certo grau de confusão em sua definição, conforme delibera a BNCC (2017). Salientamos que nosso objetivo não é avaliar as respostas, se estão ou não de acordo com o documento, pois acreditamos que a educação se faz por meio das peculiaridades pessoais de cada um, das quais nem sempre são “aferidores de conhecimento e informação” (PARO, 2000, p. 28). Além do mais, já apontamos anteriormente que ele é um documento que foi construído e homologado a partir de vários interesses mercadológicos, conseqüentemente ligados às concepções neoliberais.

Diante das 13 respostas, três delas trazem significados onde se confundem direito de aprendizagem ao direito à educação, mandatários pela CF de 1988. As professoras dizem que eles são:

É o direito que todos os educandos têm de aprender, é o direito a frequentar escola de qualidade. (P1)

É o direito que a criança tem de se desenvolver integralmente. (P5).

Que toda criança tem o direito de estar na escola aprendendo e se relacionando. (P10)

Todos têm o Direito de aprender. (P12)

Compreendo que o direito de aprender, é uma maneira de sabedoria e conhecimento para todos. (P11)

Enquanto outras responderam da maneira como interpretaram o que se conheceu, até então, sobre esses direitos definidos na Base:

Favoráveis a descoberta, curiosidade das crianças pra aprendizagem. (P2)

Essenciais para o desenvolvimento de todo ser humano. (P3)

Conviver com outras crianças, brincadeiras de diversas formas, participar ativamente, com adultos e com outras crianças das atividades propostas, explorar movimentos, gestos, sons, emoções.... Expressar, como sujeito dialógico.... Conhecer e construir sua identidade pessoal, social e cultural. (P6).

Um planejamento que atenda às necessidades dos alunos favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, que respeite as especificidades, cor, raça, condições sociais etc. (P1)

É o direito de conviver com o outro, utilizando diferentes linguagens, ampliando conhecimento de si e do outro. (P9)

Compreendo que aprender/saber é um direito universal indispensável a condição humanizadora do ser, e na Educação Infantil apresentamos as experiências do conhecimento através de brincadeiras no universo infantil. (P13)

Entendo que no ambiente escolar com a intervenção do professor a criança possa compreender a que veio com interação entre professor/ aluno no espaço escolar usufruindo de tudo o que tem direito no aprendizado. (P14).

O direito de aprendizagem e desenvolvimento, o direito a brincar, participar e explorar. (P15).

Apesar da subjetividade encontrada nas respostas, elas representam a externalização do pensamento de cada uma das professoras a respeito do que foi proposto na pergunta. Observamos que elas fazem um aparato dos saberes que possuem sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas com as crianças, com o que leram sobre os 'direitos de aprendizagens' prescritos na BNCC, os quais são embasados pelas DCNEI. Esses relatos caminham para a definição de "direitos de aprendizagens", estabelecidos na BNCC, porém, refletimos diante dessas respostas sobre a maneira como ocorre a participação das professoras em âmbito micro e macro da educação municipal. Por fim, não sabemos se esses relatos ficam ou ficarão somente no discurso.

A mesma confusão também foi verificada na terminologia " **Campos de Experiências**", interpretada por elas. Apesar do grau de definição estar mais atrelado ao que a BNCC (2017) estabelece, os seus excertos afastam-se um pouco da ideia propagada pelo documento.

Os campos de experiência é o aluno como sujeitos ativo e global e foi fragmentado para estimularmos e prepararmos as atividades e na verdade um está interligado no outro. Não tem como trabalhar escuta, fala, pensamento e imaginação hoje e deixar o eu, o outro e nos para amanhã. Os dois, todos os campos, se completam todos os dias em todas as atividades. (P1).

São experiências vivências pelas quais as crianças poderão interagir e se expressar, convivendo com situações que permitam a elas explorar, pesquisar, imaginar e se movimentar. (P2).

São os estímulos de várias áreas para serem trabalhados e vividos pelas crianças. (P3).

Dá uma concepção calcada na prática da criança, vivendo essa realidade de oportunizar essa criança de viver essa experiência de um conhecimento através de seus sentidos de compreender o que é isso vivendo. (P4).

São as experiências que a criança deve ter para aprender e se desenvolver. (P5)

O eu, o outro e o nós... Corpo, gestos e movimentos... Traços, sons, cores e formas... Escuta, fala, pensamento e imaginação... Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. (P6).

A convivência que o aluno tem na escolar, a experiência no ambiente escolar. (P8)

Os campos de experiências existem para nortear e apoiar o planejamento dos docentes. (P9).

Campos de experiências são os conhecimentos que cada criança vai aprender na escola. (P10)

Compreendo que Campo de Experiências são as vivências que o profissional já oportunizou. (P11)

Eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e Movimentos. Traços, sons, cores e formas. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações. (P12).

Compreendo que na prática o fazer, vivenciar experiências que oportunizem a percepção do Eu, do outro, o nós; conhecer o seu entorno, o meio vivido, as diferentes linguagens de comunicação e expressão com experimentações prazerosas. (P13)

A criança no ambiente escolar precisa ter uma aula planejada pelo professor, onde tenha a intenção de introduzir as brincadeiras e promover a interação entre os alunos respeitando o tempo de cada criança. (P14).

É tudo que a criança aprende e vivência na escola, envolvendo todos os ambientes e todas as linguagens. (P15).

Diante da análise que foi realizada neste eixo, compreendemos que pouco foi feito para que a BNCC fosse apropriada de modo efetivo pelas professoras de creche, e para que elas pudessem ter participado ativamente no processo de reorganização do Referencial Curricular Municipal de Ribeirão Preto, comprovando a ínfima valorização das professoras de creche na elaboração de documentos e comprovando a hipótese inicial desta pesquisa, que afirma a imposição de políticas públicas na atuação das professoras da Educação Infantil.

As ações de formação continuada, tanto no âmbito da Secretaria de Educação, quanto no contexto escolar, no momento de reorganização do currículo municipal, foram exíguas em relação à proposição do que um documento normativo dessa magnitude demanda. Observamos nas respostas, alguns princípios para a definição de conceitos básicos definidos pela BNCC, mas que por conta da não apropriação da normativa, acabam se restringindo a conhecimentos oriundos de saberes da formação, saberes curriculares, saberes disciplinares e experienciais resultantes das ações das professoras no contexto de trabalho. Enquanto algumas professoras concordam que a BNCC veio para promover a valorização das práticas e de status profissional, outras receiam que tal documento e seus pressupostos, promovam o efeito contrário, considerando que as práticas pedagógicas são as mesmas de antes.

Acreditamos que isso seja resultado da falta de formação e aprofundamento de pesquisas na área, que deem um suporte teórico e metodológico para que a Base seja analisada com cautela e não com extremismos que ora a idolatram e ora a depreciam, sem que haja uma discussão coletiva e considerável dos limites e dos alcances dessa implementação na prática profissional.

Neste sentido, é preciso que outras pesquisas sejam realizadas na área com o objetivo de “dar voz” aos professores, promovendo discussões e reflexões sobre os rumos das políticas públicas em nosso país, em defesa da participação dos professores nesse processo, elevando o seu status profissional, valorizando os seus saberes e potencializando a formação de professores pesquisadores na área, principalmente, no campo da Educação Infantil e, especificamente, no segmento da creche.

TECENDO CONSIDERAÇÕES

A guisa de conclusões finais, tentaremos discorrer considerações e consensos sobre algumas reflexões que realizamos para engendrar este estudo. Dessa forma, ressaltamos que a ideia dessas cogitações não é a de dá-las por finalizadas, mas sim, provocar ao leitor novos questionamentos, a partir do que foi apresentado até aqui, uma vez que estudar o processo de interpretação da BNCC, por meio dos relatos das professoras de creche, representa um desafio de ordem ética, política e pedagógica.

Representa valorizar esses profissionais, que até há pouco tempo tinham o seu atendimento embasado no assistencialismo, e onde qualquer forma de expressão sobre as suas opiniões eram mal vistas e desmerecidas pelo poder público. Acreditamos que seja pertinente e relevante o aprofundamento de estudos na área, assim como propusemos nesta pesquisa, voltados para a tríade: BNCC, professoras de creche e saberes profissionais.

Por isso, dentro da pluralidade de pesquisas, escolhemos essa temática que nos tocava e nos inquietava, partindo da premissa acerca da imposição de políticas públicas no campo da Educação Infantil, em especial a BNCC, que é o documento norteador das ações das professoras, e a partir dele buscamos compreender o desfecho desta pesquisa.

Com o objetivo de analisar a percepção das professoras de creche sobre a BNCC, o impacto em suas ações e no reconhecimento de seus saberes profissionais, constatamos que a realidade na qual a BNCC foi implementada para a reorganização do currículo municipal, diante da veracidade dos dados, não contou com a participação efetiva dessas professoras no processo.

Diante da construção do currículo municipal, as atividades criadas para tal fim, por meio da formação continuada, acabaram tendo a sua explanação mensurada e não difundidas, o que de fato refletiu na ausência de engajamento, comprometimento e desempenho na participação ativa dessas colaboradoras no processo de construção do documento. Conseqüentemente, o absentismo no envolvimento na época em que era discutida a implementação da Base fez essas profissionais entenderem que seus saberes profissionais não eram contemplados, ecoando nas suas práticas e ações diárias, um distanciamento entre o que está no papel e a realidade de seu trabalho. Justificando isso, foi consenso entre muitas participantes que a BNCC ficaria limitada a cumprir questões burocráticas, enquanto

outras poucas expressaram a ideia de que a BNCC proporcionou um rumo às suas ações. De todo modo, apuramos que as duas ideias podem vir a afirmar que a BNCC ou o currículo municipal podem ter mais a intenção de controlar os sujeitos atores do chão da escola, do que promover a emancipação dos atores e de seu saber-fazer.

Essas considerações foram trilhadas por meio de um olhar atento aos objetivos específicos que foram traçados, visando primeiramente perfilar a identidade profissional das professoras. Consideramos que esse movimento permitiu a compreensão do perfil identitário das professoras colaboradoras, revelando um quadro de mulheres, quase todas efetivas no cargo. É pertinente ressaltar que o conceito de saberes docentes foi importante para o delineamento da nossa concepção, na constituição desse primeiro objetivo específico. Em relação aos saberes da formação, eles apareceram constantemente, relacionados à formação inicial das professoras colaboradoras, apontando para a constatação das 15 profissionais com formação em nível superior, sendo 14 professoras Pedagógicas e 1 Historiadora. Os saberes curriculares e disciplinares também apareceram nas constatações, de que além delas frequentarem cursos de formação continuada, muitas apresentam especialização lato-sensu, o que constata que elas buscaram profissionalização por meio desse nível educacional. E ao final, através dos seus saberes e experiências pessoais, demonstraram diversos motivos que as levaram a escolher a carreira docente.

O segundo objetivo específico proporcionou investigar como as professoras de creche interpretam e utilizam as normativas da BNCC em suas ações. Os dados apontaram que o suposto entendimento que elas têm sobre o tema, foi proporcionado quase integralmente pela SME. Porém, sobre a formação continuada, os relatos mostram que ela não foi suficiente e nem processual, de modo que pudesse envolver integralmente essas participantes na sua elaboração, com reflexões, aprofundamento e aprimoramento significativo em suas práticas. Isso vale também para as atividades de formação que ocorreram no interior da escola. Isso significa que, diante da ausência de reflexão das participantes, a Base poderá cumprir o seu papel, que é formar os estudantes para a demanda do mercado de trabalho e não para a transformação desses sujeitos em prol de sua socialização. Assim, possivelmente, as práticas ficarão alteradas no papel, mas não no contexto da prática, o lugar fundamental, o lócus de interações, onde as crianças aprendem e se desenvolvem integralmente, na mediação com o ambiente, com os colegas e com

as professoras formadoras, grandes responsáveis para que o processo se efetive. Acreditamos que embora demore, devemos promover, através das pesquisas, a denúncia e o anúncio de que é preciso, urgente e necessário. Uma mudança de postura dos governantes para com as professoras de creche, reconhecendo os seus saberes e possibilitando a inserção delas nas discussões propostas para a elaboração de futuras políticas públicas.

Já o terceiro e último objetivo específico, foi o de compreender quais os saberes profissionais são mobilizados por essas professoras em suas práticas e em que medida esses saberes são valorizados e estão em consonância com a BNCC. Para essa compreensão, foi necessário elucidarmos os saberes profissionais que elas trazem às suas práticas, conforme o segundo eixo desta pesquisa. Vimos que as professoras mobilizam os saberes da formação profissional, por meio dos saberes da formação inicial e os saberes disciplinares e curriculares, proporcionados pela formação continuada em serviço. Assim, elas apresentam conhecimentos específicos para trabalhar com a faixa etária, tais como conhecimentos técnicos e acadêmicos, referentes ao desenvolvimento infantil, experiências da prática profissional, embasados no princípio da interação e brincadeira para o desenvolvimento de competências e habilidades nas crianças, entendendo que o professor é mediador e não transmissor de conhecimentos, é comprometido com a educação de seus estudantes e está em busca do seu desenvolvimento profissional. Outras professoras também revelam os seus saberes diante de um “saber-fazer” oriundo da prática pedagógica, reconhecem o brincar como atividade principal das crianças, somados a saberes relacionais como amor, carinho, empatia e entusiasmo para trabalhar com esse público. Diante das subjetividades encontradas, constatamos que todas apresentam um saber profissional que se ajusta às necessidades de bebês e crianças bem pequenas, em suas práticas. Saberes esses não contemplados na reorganização curricular do município, assim como os saberes oriundos das experiências e das ações pedagógicas. Acreditamos que a reorganização curricular pode limitar-se a entendimento de “saberes sem ofício”, visto que se atende somente os saberes oriundos da formação profissional, somados aos curriculares, sem que os saberes da prática sejam contemplados em suas discussões. Observamos que os saberes da experiência foram limitados à prática de cada professor, proposto a seu modo, porém seguindo o engessamento do currículo municipal, para se justificar a não contemplação desses saberes que

somam às práticas. Assim, consideramos que se propaga uma ideia de “falsa” autonomia diante dos atores da creche.

Ressaltamos que a pesquisa partiu da hipótese da imposição de políticas públicas no campo da Educação Infantil, em especial a BNCC, que é o documento norteador das ações das professoras, porque observamos a ausência de protagonismo das professoras diante da implementação da normativa. Durante o trabalho, a nossa hipótese foi comprovada ao verificamos que as professoras participantes não tiveram a oportunidade de colaborar efetivamente durante os encontros que tinham, para a reorganização curricular do município, fato esse que entra em contradição com que o documento traz, no qual discorre que foi elaborado de forma democrática, atendendo a todos os envolvidos da educação. Observou-se um jogo de “culpabilizados”, onde a SME se diz democrática, deixando um sentimento de frustração para aqueles que não tiveram condições de participar. Fato esse que caminha para a responsabilização do fracasso na efetivação das ações, por parte das professoras, como já assistimos em outros momentos da história da educação em nosso país.

Diante dessas descobertas, conseguimos responder às perguntas que foram a base para este trabalho: Como as professoras de creche compreendem a BNCC e de que forma as regulamentações dessa base tem refletido em suas práticas? Até que ponto os saberes profissionais dessas professoras vêm sendo reconhecidos e articulados às ações da Base e no seu processo de implantação?

Sobre a metodologia utilizada para alcançar essas respostas, utilizamos o estudo exploratório-descritivo, a fim de explorar e descrever sobre esse tema investigado. Foi escolhido o instrumento de questionário para o levantamento dos dados que pudessem responder às nossas inquietações, partindo das percepções das 15 professoras de creche, vinculadas a uma rede pública de ensino, no início do ano de 2020, contextualizadas em uma época em que as prefeituras municipais tinham a incumbência de implementarem a BNCC no chão das escolas, visando a construção do currículo escolar.

A metodologia proposta atendeu ao que prevíamos, porém com algumas limitações. Algumas participantes reclamaram do número de questões a serem respondidas e demonstraram certa timidez quando o instrumento lhes era entregue. Isso talvez tenha resultado na falta de adesão das professoras à pesquisa, e em respostas genéricas entregues por outras, não exprimindo de fato todo o conhecimento que elas apresentavam na prática. O trabalho poderia ter sido

realizado com entrevista ou gravações, feitas diretamente com as professoras. Inicialmente havia a pretensão de somar a entrevista ao questionário, mas diante do momento de isolamento social do qual estamos passando, observamos uma exaustão das professoras diante da participação por meio dessa técnica. Assim, limitamos o delineamento destas pesquisas ao que fora respondido até o momento, em questionário, mas acreditamos ser pertinente e relevante pesquisas mais aprofundadas, com esse grupo ou outros grupos de professoras, que ouçam suas vozes, recorrendo a outros instrumentos de produção dos dados.

No desenvolvimento teórico da pesquisa, houve o aprofundamento de referenciais e concepções para o perfilamento acerca da constituição da professora de creche, no que concerne a sua identidade e os saberes profissionais. O referencial teórico desta pesquisa foi alicerçado por autores que se interessaram pelas especificidades da prática de professores da E.I., dos que estudaram a epistemologia da prática e dos que se interessam pelo tema de políticas públicas e BNCC.

Para somar à esse caminho, pontuamos as leis que nortearam as práticas das professoras de creche, desde o momento do seu reconhecimento legal à Educação, para adentrarmos ao universo da BNCC, notabilizando a parte da E.I., em âmbito macro, para depois embarcarmos na materialização desse documento em questões micro, resultantes da análise prévia sobre a readequação do currículo municipal, análise do documento que deveria ser o PPP, mas que ao final tornou-se o “Planejamento de 2019” da escola, e, por fim, sobre os questionários aplicados às professoras participantes.

No momento de desenvolvimento da pesquisa, vários outros questionamentos surgiram ao longo do texto, como: o que de fato a BNCC vai representar para a creche, quando passar o seu processo de implementação? Qual é o lugar da professora de bebês e crianças bem pequenas nas políticas públicas? Como um documento dessa natureza, assim como tantos outros, poderá atingir os seus objetivos em todo o território nacional, com tanta diversidade apresentada nas várias regiões do país? As formações continuadas da rede pública serão as mesmas que as da rede particular? Como as universidades estão se posicionando diante da obrigatoriedade da reestruturação de suas grades? Será que, realmente, essa é uma proposta inovadora ou mais uma forma de cumprir, burocraticamente, os ideais de um novo governo em exercício? Se uma normativa em que são ditadas e elencadas as regulamentações que devem ser praticadas dentro dos campos de

experiências, como será capaz de provocar esse conceito na prática? Pela ausência de diálogos em formação, essa “classificação etária” não acabaria por excluir o bebê/criança por não mais considerar que cada sujeito aprende no seu tempo?

Para mais, nos questionamos acerca da corresponsabilização das professoras diante do processo de reorganização curricular: Qual o papel do próprio profissional em relação a sua formação continuada? Quais foram os impedimentos para a participação dessas professoras? Qual o papel das professoras nesse processo (não participativo)? A responsabilidade é exclusiva do poder público municipal? Qual o papel da escola nos processos formativos internos? Por que as professoras não se engajaram, nem mesmo para a elaboração do PPP? Enfim, são questões que poderão ser estudadas ao longo do tempo.

Diante da pluralidade das questões que surgiram à frente desse tema, por pensarmos que a mudança educacional por meio da BNCC ainda está em processo e demanda tempo para verificarmos as suas efetivas implicações, assim como dar voz às professoras de creche é uma quebra de paradigma, a começar pela educação, penso que uma das contribuições da pesquisa foi a minha própria aprendizagem. Desde o momento em que fui aceita no processo seletivo e nesses dois anos, tão breves e tão intensos, em meio ao caos pandêmico, me redescobri. Tive que ressignificar horas de estudos diárias, refletir sobre as minhas ações e o meu papel social dentro e fora da escola, com os meus pares e, principalmente, com os bebês e crianças. Esforçar-me para imergir em leituras profundas e reaprender a escrever, conciliados com o trabalho remoto da escola e da pesquisa, filho pequeno 24h do dia em casa, mudanças na vida pessoal, porém, somados a uma rede de apoio que eu não imaginaria poder ter, vinda das mulheres que me cercam. Mas, diante de todas as dificuldades e obstáculos, olho para mim e vejo a mudança de mentalidade e postura que constitui dentro desse tempo de pesquisa: me sinto capaz, empoderada e resiliente aos inúmeros desafios que a vida profissional e pessoal proporciona aos humanizados.

Assim, ressalto que esta pesquisa não é um afronte aos órgãos municipais superiores, mas uma visão de nós que estamos constantemente na linha de frente, dos desafios vivenciados no cotidiano da creche. Espero que esta pesquisa colabore para auxiliar as propostas de formação continuada em âmbito municipal, uma vez que elas também são constituídas de professores que carecem de formação continuada para se profissionalizar.

Por fim, tenho comigo uma enorme responsabilidade para com as professoras que participaram da pesquisa, pois minha intenção principal é a de contribuir para o aprofundamento da minha prática, bem como a de minhas parceiras, na proposição de processos formativos das creches sobre a BNCC e as práticas docentes. Enfatizo que todas são capazes de serem professoras-pesquisadoras, pois ainda há muito o que se estudar em nosso campo de atuação e, principalmente, explanar o que elas pensam a respeito das temáticas abordadas aqui, e assim dar “voz” a essas mulheres que tiveram suas “vozes” silenciadas ao longo da história.

E assim, terminamos esse estudo, deixando margens para que novas problematizações surjam, com uma sutil adaptação feita por mim (pesquisadora), da canção do nosso poeta Chico Buarque, que representa muito bem um dos motivos que impulsionaram este estudo.

“A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas não deixaremos mais que a chegada da roda-viva
Carregue o nosso destino pra lá[...].”

(HOLANDA, 1967 **grifos** e alterações da pesquisadora)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana C. J.; Moruzzi, Andrea B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, nº 16, p. 46-65, jul/ dez. 2016.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal Fronteiras do Sul. Erechim, Erechim, RS, 2017.

ALFABETIZAÇÃO. 20 Dicas para professores da Educação Infantil. **Blog o incrível Zé**, 24 set. 2015. Disponível em: <https://oincrivelze.com.br/2015/05/20-dicas-para-professores-da-educacao-infantil/>. Acesse em: 20 nov. 2021.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 55, maio, 1991.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e prática institucional**. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. *E-book*. p. 127- 168. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

ANDRÉ, Marli. Formar professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2016. p. 17-34.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de pesquisa**, n. 113, julho, 2001.

AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, nº 16, jul./ dez. 2016.

ARAÚJO, Tháric de Freitas. **Diferença entre Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais**. Goiânia, 2015. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAhFjEAL/diferencas-entre-diretrizes-curriculares-nacionais-parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Caderno de pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul., 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães.; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento- Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./ jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTINASSI, Izabela Silva. **O Conselho Municipal de Educação e a Educação Infantil de Ribeirão Preto**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25062019-092041/pt-br.php>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Andreia Barboza. **Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam a sua prática**. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. 2020. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução cne/cp nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf .Acesso em 7 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. DF: MEC/SEB, 2010.

CAMPOS, Maria M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42. Disponível em: dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

CECHINEL, André *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação- PPGE- UNESC**, Criciúma, v. 5, nº 1, jan./ jun. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leira. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp. p. 347-355, 2005.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, p.31-40, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1052>. Acesso em: 3 nov.2021.

CORREA, Bianca C. De que base a Educação Infantil necessita? *In*: Fabiany de Cássia Tavares Silva; Constatina Xavier Filha (Org). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campo Grande: Oeste., 2019. p.79-88. 2019.

COSTA, Cláudia. A sociedade não evolui sem as ciências humanas. **Jornal da USP**, São Paulo, 15 de maio de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/a-sociedade-nao-evolui-sem-as-ciencias-humanas/> Acesso em 16 maio 2020.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?**. 2018. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifera Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTOLA, Andressa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313- 1324, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.11889>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CRUZ, Silvia H.; FOCHI, Paulo. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano 16, n. 55, p. 8-11, abr./ jun. 2018.

DARAHM, Gabriela C. **Contribuição para a história da Educação Infantil em Ribeirão preto**: experiências de funcionários e professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's). 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão preto/ SP, 2011.

DELMONDES, Iraildes S. Dos S.. **A educação da criança de 0 a 3 anos: um olhar para a prática docente**. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, 2015.

DIDONET, Vital. Uma polêmica na construção da base. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano 16, n. 55, p. 12 -15, abr./ jun. 2018.

DORTA, Natália Maria Pavezzi. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil**. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2017

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti *et al.* A construção de uma proposta pedagógica para creches: uma trajetória de pesquisa em psicologia do desenvolvimento. **Paidéia**, n. 1, ago. 1991. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1wYGA0eftHYJ:www.scielo.br/pdf/paideia/n1/02.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 21 fev. 2020.

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano. **Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí - SC, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte. **Educação & Sociedade**, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FONSECA, André Dionei; COLARES, Anselmo Alencar; COSTA, Sinara Almeida da; Educação Infantil: História, formação e desafios. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103, set./ out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1270>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FONSECA, Sergio Cesar da. Ribeirão preto e a chegada da assistência institucional à infância ao oeste novo. **Cadernos De História Da Educação**, n. 14, n. 2, jan. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32549>. Acesso em: 4 jan. 2021.

FONTES, Patrícia. O ato de educar. **Conversando sobre educação**, 3 abr. 2017. Disponível em: <https://espalharsementes.blogspot.com/2017/04/o-ato-de-educar.html>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FREITAS, Luiz. Carlos. Desconstruindo a “base que não é currículo”. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 24 ago. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/24/desconstruindo-a-base-que-nao-e-curriculo/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FREITAS, Luiz. Carlos. Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante. **Avaliação educacional- Blog do Freitas**, 5 mar. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Gisley Aparecida. **Ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental II: análise crítica na perspectiva da Educação Linguística**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14253/1/Gisley%20Aparecida%20Goncalves.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

HARGREAVES, Andy. O trabalho intelectual da mudança. In: HARGREAVES, Andy *et al.* **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, p. 113-130, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. O dia da mulher, estatísticas sobre trabalho mostram desigualdades. **IBGE Educa**. 18 mar. 2018. Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/20287-no-dia-da-mulher-estatisticas-sobre-trabalho-mostram-desigualdade.html>. Acesso em: 19 jan. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOZA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 329-355.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEQCOEDI, 1994. p. 16-31. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

KUHLMANN JR., Moyses. Educação Infantil e Currículo. In: Faria, Ana Júlia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós LDB: Rumos e desafios**. 6. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999, págs. 51- 65.

KUHLMANN JR., Moyses. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de educação**, n. 4, maio/ ago.2000.

KUHLMANN JR.; Moyses. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Medicação, 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 19, 2002, p. 20-28.

LIMA, Emília Ferreira. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/GXjFrdsX4j8L4dV56h9yD9G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: PU, 1986.

MACENHAN, Camila. **A natureza dos saberes docentes frente a prática pedagógica na Educação Infantil**. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Ponta Grossa. Ponta Grossa/ PR. 2015.

MARCHELLI, Paulo. S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de cultura**, n. 7, jan/abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6555>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6555>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARTINS, Andressa de Oliveira. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil?**: Um estudo em contexto de uma formação em lócus. Orientadora: Prof. Dra. Aline Sommerhalder. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/ SP. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em 18 nov. 2021.

MOISES, José A. A sociedade não evolui sem as ciências humanas. Entrevista concedida à Cláudia Costa. **Jornal da USP**, 2020. Disponível em: jornal.usp.br/?p=322901. Acesso em: 16 maio 2020.

MONTEIRO, Cíntia Castro; CASTRO, Letícia de Oliveira; HERNECK, Heloísa Raimunda. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, jan./jun. 2018.

MORENO, Gilmara Lupion. História da profissionalização docente do professor de Educação Infantil após a Lei de Diretrizes e Bases Nacional brasileira nº 9394/96 a luz da imprensa periódica educacional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCARE, 11. Curitiba, 2013. **Anais...** Curitiba: PUC Paraná, 2013. p. 10509-10526. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7412_4500.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Primeiros Passos**: para a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do; GURGEL, Terezinha Fernandes; ALMEIDA, Lucielton Tavares de. A Educação Infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2017. p. 22106 – 22113. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26812_13988.pdf. Acesso em: 21 jan. de 2021.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e844910, 2019a.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./ abr. 2019b.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./ dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 4. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2009.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano**: professoras negras de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Orientadora Cynthia Pereira de Sousa. 308f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Débora R. De; MIGUEL, Ana S. B. A nova concepção de creche pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96). **Revista Fafibe On-Line**, Bebedouro- SP, UNIFAFIBE, ano , 5, n.5, nov. 2012.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas Curriculares para Educação Infantil**: O caso da BNCC (2015- 2017). 2019. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá/ PR, 2019.

OLIVEIRA, Sheila G. de.. **Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da Educação Básica**. Orientadora Profa. Dra. Neide Pena Cária. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Vale do Sapucaí. Pousa Alegre/ RS. 2017. (31/05/2017)

OLIVEIRA, Stela M. L. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 89-97, jul. 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001405.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. A construção da base nacional comum curricular para a Educação Infantil. **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28263>.

ONOFRE, Márcia Regina; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MARTINS, Andressa. Processos Formativos de professoras de Educação Infantil e percepções acerca da sua identidade docente. **Revista de educação pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p.729-752, set./dez. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_18.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo. **Saberes docentes e a prática pedagógica na Educação Infantil ribeirinha em Belém**. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte, Porto Alegre: Sulina, 2011.

RECCO, Kethylin Viotto; SOUZA NETO, Samuel de; VEDOVATTOIZA, Dijnane Fernanda. O trabalho docente na educação infantil: os desafios do processo de profissionalização do ensino. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n.2, p.447-474, maio/ago. 2016.

RIBEIRÃO PRETO (SP). **Lei Complementar n. 826/1999**. Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto e dá outras providências. Ribeirão Preto: Prefeitura Municipal, 1999. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/r/ribeirao-preto/lei-complementar/1999/82/826/lei-complementar-n-826-1999-dispoe-sobre-a-organizacao-administrativa-da-prefeitura-municipal-de-ribeirao-preto-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RIBEIRÃO PRETO (SP). **Lei Complementar nº 2.524, de 5 de abril de 2012**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal de ribeirão preto e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/pdf/estatuto-magisterio.pdf>. Acesso em 10 maio 2018.

RIBEIRÃO PRETO (SP). **Referencial curricular da rede municipal de Ribeirão Preto**. Ribeira Preto: Prefeitura de Ribeirão Preto. 2019. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/referencial-curricular.pdf> Acesso em 15 jun. 2021.

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº3.839 de 10 de outubro de 1980**. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa?lei=20189>. Acesso em 24 jan. 2021.

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal. **Educação em números**. Disponível em <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/educacao-em-nros.pdf> Acesso em 24 jan. 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./abr., p. 27- 34, 2001.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise- especificidades dos ensinos superiores e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, ano 11, v. 12, n. 13, jan./ dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 20 nov. 201

ROSA, Luciene Oliveira da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, Santa Catarina. 2019.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SELLTIZ, Cook *et al.* **Métodos de pesquisas das relações sociais**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965. p. 57-90.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; TOSTA, Tawana Domeneghi Orlandi. Aprendendo a ser professora de Educação Infantil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 1, p. 63-87, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n1p63-87>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4306>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O estágio Curricular Supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 52-72, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13439>. Acesso em: 19 nov. 2021.

STOLL, Ana Paula N. **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes**. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salles, Canoas – RS, 2017.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551- 571, abr./ jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr. 2000.

TAVARES, José. **Relações interpessoais em uma escola reflexiva**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 31- 64.

TOSTA, Tawana Domeneghi Orlandi. **Aprendizagem da docência: O que revelam as trajetórias das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ribeirão Preto**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/ SP, 2019.

VITÓRIA, Telma. Entrevista com Rita Coelho. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2810>. Acesso em: 18 nov. 2021.

VELHO, Carolina. O desafio de sair do papel. [Entrevista concedida a]. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano 16, n. 55, p. 8-11, abr./ jun. 2018.

VOLTARE, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda. Aprendizagens da docência na Educação Infantil: os saberes de professoras de creche. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 831-850, out./ dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n55.p369-388>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10901>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa de Mestrado: A BNCC como documento norteador das ações das professoras de uma creche no interior paulista: uma análise desse processo na constituição profissional.

Pesquisadora: Ligia Leite Ribeiro– PPGPE- UFSCar/São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre - PPGPE- UFSCar/São Carlos

Convido você a participar deste estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “A BNCC como documento norteador das ações das professoras de uma creche no interior paulista: uma análise desse processo na constituição profissional”. Este termo de consentimento esclarece os objetivos da pesquisa que será desenvolvida e qual será a sua participação caso aceite o convite. Este documento também descreve os possíveis riscos relacionados à sua participação neste estudo. Após analisar estas informações e esclarecer suas dúvidas você decidirá se irá participar ou não.

OBJETIVO DO ESTUDO: Compreender quais os saberes perpassam a constituição profissional das professoras atuantes em creche, condicionados às políticas públicas municipais, tendo como base a BNCC.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO: Esse estudo visa analisar os saberes relacionados às políticas públicas, no caso a BNCC, por intermédio de questionários aplicados à 30 professoras de creche e entrevistas semiestruturadas com a gestora da unidade e a formadora responsável pela Educação Infantil, em um município do interior paulista. A pesquisa de natureza qualitativa será desenvolvida por meio de um Estudo de Caso.

PROCEDIMENTOS: Serão utilizados para a coleta de dados a análise documental e a aplicação de questionários com as docentes da creche e entrevistas semiestruturadas com a gestora da unidade e a formadora da Educação Infantil, mediante a aprovação do Comitê de Ética.

RISCOS E DESCONFORTOS: A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao se compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito estará expondo sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente a sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecida a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos.

BENEFÍCIOS ESPERADOS: Ao responder aos questionários e a entrevista, os colaboradores estarão contribuindo para a mobilização do reconhecimento dos profissionais de creche. Sendo assim, a pesquisa auxiliará na valorização dos saberes produzidos pelos professores da Educação Infantil e na tentativa de clarear o olhar de outros profissionais sobre as influências e imposição das políticas públicas para a Educação Infantil, em especial as novas normativas da BNCC possibilitando um olhar mais crítico e questionador sobre o processo. Pelo fato desse novo documento está em fase de implementação e a pesquisa acerca dos saberes dos professores de creche é um tema pouco difundido, com esta pesquisa

poderemos dar vozes a esses profissionais da educação e mobilizar as vozes silenciadas de outras profissionais da área.

INTERRUPÇÃO DO ESTUDO: este estudo poderá ser encerrado antes do prazo se houver razões administrativas ou relativas às condições de segurança dos envolvidos. Qualquer que seja o motivo, o estudo somente poderá ser interrompido depois da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos UFSCar.

LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária. Você pode aceitar participar do estudo e depois desistir a qualquer momento. Também poderá ser solicitado a qualquer momento que as suas informações sejam excluídas completamente deste estudo. Se decidir interromper a sua participação no estudo, recomenda-se para sua segurança conversar primeiro com o pesquisador para que assim ele possa esclarecer dúvidas pendentes.

GARANTIA DO SIGILO: a Universidade Federal de São Carlos e a pesquisadora responsável UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS tomarão todas as medidas para manter suas informações pessoais em absoluto sigilo. Durante todo o estudo e mesmo depois do encerramento, quando os resultados da pesquisa forem publicados em revistas científicas ou em congressos científicos, a sua identidade será guardada em segredo, não sendo revelada publicamente.

CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos para você. Todos os gastos relacionados diretamente com a pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora principal. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação (mesmo que haja patentes, produtos ou descobertas que possam resultar da sua participação na pesquisa).

OUTRAS INFORMAÇÕES: Você será informado(a), caso ocorra, de novas descobertas que podem afetar sua vontade de continuar a participar no estudo.

A Universidade Federal de São Carlos e os professores podem se beneficiar da sua participação e/ou do que se aprender no estudo.

ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS E RECLAMAÇÕES: você pode tirar qualquer dúvida sobre o estudo com pesquisadora, Ligia Leite Ribeiro, no telefone (16) 988210394 ou ainda por meio do e-mail: ligialeiteribeiro@gmail.com.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Entendi o estudo apresentado que tem como objetivo analisar quais os saberes perpassam a constituição profissional das professoras atuantes em creche, condicionados às políticas públicas municipais, tendo como base a BNCC.

Tive a oportunidade de ler, de pensar, de fazer perguntas e de falar a respeito do documento quando precisei. Ao assinar este termo de consentimento, não renuncio a nenhum dos meus direitos legais. Autorizo a minha inclusão neste estudo por meio de resposta ao questionário e/ou entrevista. Receberei uma cópia assinada desta declaração de consentimento. Estou ciente que minha identidade e respostas relativas ao questionário e/ou entrevista será mantida em anonimato. Iniciais do(a) participante _____.

Nome por extenso do participante

Assinatura

Data: ____ / ____ / ____

Nome por extenso da pesquisadora

Assinatura

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE B. QUESTIONÁRIO

1. Apelido: _____
2. Idade: _____
3. Sexo/Gênero: _____
4. Cor (conforme classificação do IBGE).
() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena.
5. Possui graduação em Pedagogia?
() SIM () NÃO. Se sim, em qual Instituição?

6. Possui outra Graduação?
() SIM () NÃO. Se sim, em qual área e
Instituição? _____
7. Possui cursos de pós lato sensu/Especialização?
() SIM () NÃO. Se sim, em qual área(s) e
instituição? _____
8. Possui cursos de pós stricto sensu/ Mestrado/Doutorado
() SIM () NÃO. Se sim, em qual área(s) e
instituição? _____
9. Participa de cursos e processos de formação continuada?
() SIM () NÃO. Se sim, como ou em quais os mais atuais e relevantes?
_____.
10. Há quanto tempo tem experiência como professor?
11. Há quanto tempo atua dentro como professora da creche?
12. Conte-nos o porquê escolheu a docência como profissão?
13. Quais os motivos que te levaram a atuar na Educação Infantil e, principalmente
como como professora da creche?
14. Para você, o que é ser um professor de creche?
15. Você acredita que o professor de creche é valorizado? Em que sentido?

16. Quais os *conhecimentos* necessários para atuar nessa fase?
17. Quais os *saberes* que você domina para atuar nessa fase?
18. A Pedagogia auxiliou na atuação profissional na Educação Infantil? Justifique
19. Como esses saberes e conhecimentos foram adquiridos para atuar?
20. Quais os referenciais teóricos você utiliza em suas ações?
21. Você utiliza algum documento oficial para auxiliar sua prática pedagógica? Se sim, qual?
22. Como a BNCC chegou até você?
23. Você participou da elaboração da BNCC? Em caso afirmativo, como se deu essa participação?
24. Você participou da elaboração do novo Referencial Curricular Municipal de Ribeirão Preto? Em caso afirmativo, como se deu essa participação?
25. Para você a BNCC possibilitou a valorização das práticas educacionais e afirmação da identidade dos (as) professores (as) da creche, levando em consideração o espaço coletivo, o reconhecimento dos profissionais e das crianças de 0 a 3 anos? Justifique.
26. O que mudou na sua prática após a BNCC?
27. Você teve formação continuada sobre a BNCC? Qual a frequência? E como ela foi oferecida nos últimos anos?
28. A formação vinda da SME foi suficiente para ajudar a responder suas dúvidas e compartilhar suas angústias sobre a BNCC? O que faria melhorar?
29. Quais os espaços oferecidos para a formação sobre a BNCC na escola?
30. O que você compreende sobre “Direitos de aprendizagens”?
31. O que você compreende sobre “Campos de experiências”?