

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**INSERÇÃO E SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**ENCONTROS, DIÁLOGOS E RESPONSABILIDADES**

**SIRLENE OLIVEIRA DE SOUZA**

**2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**INSERÇÃO E SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENCONTROS, DIÁLOGOS E RESPONSABILIDADES**

**SIRLENE OLIVEIRA DE SOUZA**

*Sob a orientação da Professora Doutora*  
**Flávia Miller Naethe Motta**

Dissertação de Mestrado submetida  
como requisito parcial para obtenção do  
grau de **Mestre em Educação**, no  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos contemporâneos e  
Demandas Populares – UFRRJ.

Nova Iguaçu, RJ  
Março de 2015

371.12  
S731i  
T

Souza, Sirlene Oliveira de, 1986-  
Inserção e saberes docentes na educação infantil  
: encontros, diálogos e responsabilidades / Sirlene  
Oliveira de Souza. - 2015.  
106 f.

Orientador: Flávia Miller Naethe Motta.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares.  
Bibliografia: f. 84-90.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Prática de  
ensino - Teses. 3. Educação de crianças - Teses. I.  
Motta, Flávia Miller Naethe. II. Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares. III. Título.



# UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação,**  
**Contextos Contemporâneos e Demandas Populares**

**SIRLENE OLIVEIRA DE SOUZA**

## **INSERÇÃO E SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENCONTROS, DIÁLOGOS E RESPONSABILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares da  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial à conclusão do Curso de Mestrado  
em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 17/03/2014.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Miller Naethe Motta (Orientadora)  
UFRRJ

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello  
UFJF

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Anelise Monteiro do Nascimento  
UFRRJ

Nova Iguaçu/RJ  
Março de 2015

## Retrato do artista quando coisa

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

(Manoel de Barros)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida!

Aos amigos, compreensivos e responsivos mediante as minhas tantas recusas de passeios, almoços e visitas, quando minha frase, já bastante surrada, era: “preciso escrever!”

À equipe da Escola de Educação Infantil da UFRJ, em especial aos sujeitos que dialogaram comigo, na busca dos objetivos desse trabalho e na co-construção dessa pesquisadora.

A turma de mestrandos do PPGEduc 2013, pelos primeiros aprendizados e compartilhamento de emoções.

As duas gerações de equipes da E.M.E.I. Casa da Criança de Miguel Couto, que não só torceram, mas empenharam seus braços, quando eu precisava estar ausente para o andamento de minha formação. Não teria sido possível tomar posse de todas as bênçãos que recebi, sem a ajuda de vocês.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Infância, Pesquisa e Extensão, por terem sido importantes companheiros com quem iniciei minha jornada acadêmica e com quem pude perceber o caminho que tinha a frente.

Ao GRUPIS – Grupo de Pesquisa Infâncias até os 10 anos e ao GEPELID -Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Linguagens e Diferenças, em especial a Flávia e Beto, pelo exercício de se debruçar sobre os estudos de Bakhtin, e assim olhar de forma diferente a profissão e a vida.

A Daniele, amiga, por sua parceria desde a infância, na formação normal, na graduação, na profissão de professora, no trabalho com a infância, e nas conquistas e dores da vida. Sua parceria compõe parte de mim, pessoa, professora, pesquisadora.

A Anelise e Hilda, por aceitar o convite de serem “o outro” que tanto pode enriquecer o olhar sobre este trabalho e o caminhar de sua investigação.

A Maciel, meu amor, parceiro esplêndido, companheiro de trabalho, de estudos, de conquistas, de vida! Pelo empenho braçal, intelectual e emocional ao meu lado em cada passo dado. Por topar se tornar meu esposo no meio do curso de mestrado, enchendo de mais emoções essa etapa.

A Flávia, minha doce orientadora, por ter visto em mim, alguém desconhecido, um pesquisador em potencial e pelos direcionamentos que tornaram isso possível.

A meus pais e meu irmão, maior inspiração de todas as decisões e conquistas da minha vida, por quem eu compreendi a importância de construir conhecimentos, com quem eu aprendi, muito antes de Bakhtin me ensinar o nome, o sentido do que é exotopia e principalmente responsividade.

Obrigada!

## RESUMO

SOUZA, Sirlene Oliveira de. **Inserção e saberes docentes na Educação Infantil: encontros, diálogos e responsividade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

Com um enfoque histórico-cultural, pretende-se neste estudo refletir sobre os processos que compõem os saberes, conhecimentos e a formação dos profissionais, bem como as ações pedagógicas voltadas para as crianças pequenas no período inicial de sua estadia na creche. *Assim, apresentamos como objetivo investigar de que forma se constroem os conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas dos professores nos primeiros dias de estadia das crianças e suas famílias na Escola de Educação Infantil da UFRJ*. Tivemos esse propósito partindo dos processos de construção de conhecimentos adotados por um grupo de cinco professores de uma turma de berçário, em articulação com a equipe que lidera a escola. Em prol deste, procuramos identificar em que contextos e formas se dão processos de construção de conhecimentos; como ocorrem vivências de formação para os professores desta unidade de Educação Infantil; perceber quais conhecimentos são envolvidos nele; analisar de que forma as políticas de formação vigentes estão refletidas nesse contexto e, por fim, como esse conjunto concretiza-se nas ações pedagógicas de recepção das crianças que se inserem na instituição. Entendemos a inserção como um movimento de conhecer simultâneo, entre crianças/famílias e instituição/educadores, portanto a forma como a instituição organiza esse período será importante na construção das relações entre todos. Entendemos ainda que os saberes, conhecimentos e fazeres dos professores são construídos cotidianamente no encontro com outro, no movimento dialógico de escuta das várias vozes que se evidenciam no fazer pedagógico cotidiano. Com essas compreensões, na busca de nosso objetivo, acompanhamos os movimentos que aconteceram com o grupo de professores no processo de inserção de quatro crianças do grupo de berçário, que começaram seu percurso na instituição no segundo semestre do ano de 2014. Como forma de sistematizar nossos encontros e diálogos e de captar os movimentos da equipe que evidenciassem nosso foco de análise, procuramos lançar mão de um conjunto de procedimentos e instrumentos que proporcionasse um espaço dialógico entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Com isso, o uso do questionário de caracterização dos professores, a dinâmica de entrevista coletiva e o registro em diário de campo referente ao acompanhamento das observações realizadas no contexto educacional, foram adotadas de forma a suprir a demanda pela produção conjunta dos dados. A análise nos mostra que há alguns conhecimentos específicos aos quais se recorre no movimento de inserção, a maioria deles referente as especificidades do papel de professor de Educação Infantil. Vimos a todo tempo a busca por compreender questões referente a alimentação, ao choro, ao sono, a higiene, a organização espaço temporal, a composição de papeis, todos cercados pela ação responsiva com outro sujeito. As professoras faziam um exercício de exotopia incessante em prol da construção dessas compreensões, em que tinham “no outro” a grande fonte de construção de conhecimento.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil, inserção, saberes docentes.

## ABSTRACT

SOUZA, Sirlene Oliveira de. **Insertion and teaching knowledges in the Childhood Education: meetings, dialogs and responsivities**. 2014. Dissertation (Master Degree in Education) Educational Institute / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Rural Federal University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

With a historical-cultural focus, it is aimed at this study reflecting on the processes which compose the cognitions, knowledges and the formation of professionals as well as the pedagogical actions focused on the small children in the initial period of their staying in the kindergarten. *This way we present as a goal investigating how the knowledges are built, conceptions and pedagogical practices of the teachers in the first days of the children and their families' staying in the Childhood Education School of UFRJ.* We had this proposal coming from the processes of construction of adopted knowledges by a group of five teachers of a baby nursery, in articulation with the staff which leads the school. In benefit of that, we looked forward to identify in what contexts and forms the processes of constructions are given; how the existences of teachers' formation occur for the ones of the unity of Childhood Education; to perceive which knowledges are involved in that; analyzing how the politics of the present formation are reflected in this context and, finally, how this group becomes real in the pedagogical actions of reception of the children that are inserted in the institution. We understand the insertion as a movement of simultaneous knowledge among children/ families and institution/ educators, therefore the form as the institution organizes this period will be important in the construction of the relations between everybody. We still understand that the cognitions, pieces of knowledge and proceedings of the teachers are built daily in the meeting of one with another, in the dialogical movement of listening to many voices that evince themselves in the daily pedagogical proceeding. With these comprehensions, in search of our goal, we follow the movements that happened with the group of teachers in the insertion process of four children of the baby nursery group that started their routes in the institution in the second semester of the year of 2014. As a way of systematize our meetings and dialogs and of capturing the movements of the staff that could evince our focus of the analysis, we tried to take hold of a group of proceedings and instruments that could provide a dialogical space among researcher and researched subjects. With that, the use of the survey of characterization of the teachers, the dynamic of the group interview and the register in the diary which refers to the accomplished observations in the educational context, were adopted as a way of providing the demand through the group production of the data. The analysis shows us that there are some specific pieces of knowledge to which it recurs in the insertion movement; the most part of them refers to the specifics of the teacher's role of Childhood Education. We saw all the time the search for understanding questions related to the food, the crying, the sleep, the hygiene, the space-time organization, the roles' compositions, all of them surrounded by responsive action with another subject. The teachers used to do endless exotopy in favor of the construction of these understandings where they had "in the other" the great source of construction of the knowledge.

**Key-words:** Childhood Education, insertion, teaching cognitions.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Distribuição de turmas/idades EEI-UFRJ	55
<b>Tabela 2 -</b>	Caracterização dos professores	57
<b>Tabela 3 -</b>	Organização da inserção	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB –	Câmara de Educação Básica
CFCH –	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE –	Coordenadoria Regional de Educação
DAMS –	Divisão de Assistência Médica do Servidor
DCNEI –	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DVST –	Divisão de Saúde do Trabalhador
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI-UFRJ –	Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro
EMEI –	Escola municipal de Educação Infantil
GEPELID –	Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Linguagens e Diferenças
GRUPIS –	Grupo de Pesquisa Infâncias até os 10 anos
IC –	Iniciação Científica
IPHAN –	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPPMG –	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LTP –	Lausanne Triadic Play
MEC –	Ministério da Educação
MERCOSUL –	Mercado Comum do Sul
NEI:P&E –	Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão
PIBIC –	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPGEduc –	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PR-4 –	Pró-Reitoria de Pessoal
RCNEI –	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
TAE's –	Técnicos em Assuntos Educacionais
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF –	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ –	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: A INSERÇÃO COMO ENCONTRO ENTRE SUJEITOS</b>	<b>10</b>
1.1. Concepções, conceitos e legislação sobre a chegada à creche	12
1.2. Conhecimentos e perspectivas teóricas sobre os primeiros dias na creche	15
1.3. Encontros e saberes	28
<b>CAPÍTULO 2 - DOS CONTEXTOS, FORMAÇÃO E SABERES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>30</b>
2.1. A Formação de professores	30
2.2. Os saberes que compõem a formação	35
2.3. E o professor da Educação Infantil? Aspectos históricos e concepções de formação	37
<b>CAPÍTULO 3 - APORTES METODOLÓGICOS</b>	<b>44</b>
3.1. Nossas formas de diálogos e construção epistemológica	44
3.2. O espaço de nosso diálogo: a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	51
3.3. Nosso encontro	57
<b>CAPÍTULO 4 – - ENCONTRO E RESPONSABILIDADE: DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO, SABERES E INSERÇÃO</b>	<b>64</b>

4.1. Dos contextos e saberes na construção de conhecimentos	64
4.1.1. Do sujeito experiente	65
4.1.2. Da formação institucional	69
4.1.3. Dos saberes habitados pelo outro	72
4.2. Alteridade e exotopia na construção do conhecimento	76
<b>ASSIM, A VIDA ENTRA NOS TEXTOS... E DIALETICAMENTE O TEXTO ENTRA NA VIDA...</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>84</b>
<b>APENDICES</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A – Carta de apresentação aos professores</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE C – Carta de apresentação aos responsáveis</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE E – Questionário de perfil dos professores</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória no campo da educação iniciou-se com minha formação em nível médio na modalidade de formação de professores. Minha escolha por esse campo não foi rodeada de planejamentos, sonhos ou filosofia de vida, havia pensado em ingressar nesse campo em algum momento da vida, como a maioria das pessoas pensam, mas concretizá-lo foi muito mais por opção de formação rápida e acesso ao campo de trabalho, que de consciência sobre seu papel. No entanto, posso dizer que o currículo e os professores da instituição ajudaram a iniciar de forma bastante densa a compreensão do compromisso com o outro que cerca esse trabalho.

Iniciei como professora logo após minha formação, em uma escola da rede privada, atuando com a Educação Infantil. Já neste primeiro momento senti com a própria pele os dois ângulos que permeiam o foco deste estudo: me vi com crianças pequenas ingressando na escola e com uma formação inicial já evidenciando lacunas sobre os conhecimentos necessários à prática diária, o que me causou grande angústia.

Pouco tempo depois ingressei no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, já com algumas vivências nesse campo iniciei o curso com um olhar mais atento a alguns aspectos. Foi neste curso que meu empenho pela reflexão sistemática sobre o trabalho com a Educação Infantil tomou corpo e força.

A temática que apresento nesta investigação abrange meu interesse sobre as práticas pedagógicas e políticas públicas de educação para a infância. Meu interesse por essa interface de Infância e Práticas Educativas com olhar sobre as Políticas Públicas de Formação Docente surge durante o período de 2007 a 2008, através da oportunidade de ser bolsista do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:P&E) da Faculdade de Educação da UERJ. Nesse período pude participar das discussões do grupo e da pesquisa intitulada *Creche: Contexto de Desenvolvimento e Formação de Subjetividades*, coordenada pela Prof. Dr.<sup>a</sup> Vera Vasconcellos, quando acompanhei e executei diversas atividades de pesquisa que tinham como foco a Educação Infantil na modalidade creche. Esta pesquisa era composta por um grupo de pesquisadores e bolsistas que trabalhavam em seis estudos, dos quais destaco o que se referia ao período de chegada das crianças à creche, ou seja, sua *inserção*. Foi nesse período, em 2008, que fui convocada em concurso público a trabalhar na Rede de Educação do Município do Rio de Janeiro. Com meu ingresso nesta rede tive a necessidade de me

afastar do grupo de pesquisa, participando indiretamente de suas atividades. Assim, na 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE) estive a trabalhar como professor II, atendendo a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental. Posteriormente, no ano de 2011, deixei a função de professor II para assumir a de Professora de Educação Infantil, trabalhando em uma creche da mesma CRE. Em 2009 também havia ingressado na rede de educação do município de Nova Iguaçu. Mesmo passando por outros anos de escolaridade, o grupo com o qual sempre trabalhava nas duas redes era o do segmento da Educação Infantil. Hoje trabalho apenas na rede de Nova Iguaçu, em uma Escola de Educação Infantil. É importante destacar que na educação pública se acirrou minha visão crítica sobre as ações educativas, bem como o olhar mais clarificado sobre os tantos contextos que abrangem a possibilidade de um trabalho adequado à necessidade de formação dos indivíduos, isso inclui principalmente as políticas educacionais que sustentam esse trabalho.

Com meu ingresso nestas redes levei comigo práticas, saberes e discussões realizadas no antigo grupo de pesquisa, bem como outros saberes de minha formação. Com a atuação enquanto professora da Educação Infantil pude perceber diferentes ações executadas no período de chegada das crianças pequenas às instituições, seja pela negligência às especificidades desse momento ou pelas diferentes formas de organização dele. Em alguns momentos/lugares ocorriam abordagens unidirecionais que partiam da equipe gestora, não dando espaço às construções dos saberes através da discussão conjunta. Em outros acontecia a “livre” escolha por parte de cada professor, levando a diferentes comportamentos por turma ou mesmo por crianças/famílias, o que caracterizava muitas vezes a ausência da organização. Por fim, ocorriam também as discussões e organizações que envolviam a equipe pedagógica, pensando o caminho a ser percorrido, respeitando as necessidades evidenciadas pelo grupo durante o processo, ainda que com algumas restrições de orientações das Secretarias de Educação.

Esse quadro causava incômodo, visto compreender que, tendo como propósito um atendimento que respeite a criança enquanto sujeito de direitos, é necessário que as práticas educativas estejam de acordo com esses ideais. Isso também abarca a necessidade de construção crítica e conjunta de concepções e ações dos processos educativos de atendimento às crianças.

Considerando as diferentes configurações e organizações que vivenciamos sobre o período de chegada da criança à instituição escolar e a busca em âmbito nacional de um atendimento adequado às crianças pequenas, evidencia-se a necessidade de esquadrihar

articulações entre estudos/pesquisas e as práticas vigentes, bem como uma reflexão conjunta sobre as ações de formação pensadas pelos órgãos responsáveis pelas instituições. Isso possibilitará um olhar amplo sobre as práticas bem como sobre os caminhos que estão sendo percorridos no que tange à formação do profissional docente da Educação Infantil.

As ações pedagógicas não podem ser pensadas como ações desvinculadas, que se constroem de forma individual, por cada educador. Elas estão imbricadas e dependentes de políticas educacionais de formação e de organização, sendo elas de nível nacional, municipal ou mesmo institucional. Ao analisar políticas educacionais há a necessidade de pensá-las articulando processos em nível micro e macro, visto terem uma natureza complexa e controversa. Assim, considerar as ações dos profissionais que lidam com ela de forma direta, em seu campo de realização, bem como os processos micropolíticos em seu entorno articulados ao nível mais amplo, possibilitam o entendimento e avaliação de seus processos (MAINARDES, 2006).

Com um enfoque histórico-cultural, pretende-se neste estudo refletir sobre os processos que compõem os saberes, conhecimentos e a formação dos profissionais, bem como as ações pedagógicas voltadas para as crianças pequenas no período inicial de sua estadia na creche. Assim, apresentamos como objetivo investigar de que forma se constroem os conhecimentos, concepções e práticas *pedagógicas nos primeiros dias de estadia das crianças e suas famílias* na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Tivemos esse propósito partindo dos processos de construção de conhecimentos adotados pelos diferentes sujeitos do grupo de professores da turma de berçário, em articulação com a equipe que lidera a escola. Em prol deste, procuramos identificar em que contextos e formas se dão processos de construção de conhecimentos; como ocorrem vivências de formação para os professores desta unidade de Educação Infantil; perceber quais conhecimentos são envolvidos nele; analisar de que forma as políticas de formação vigentes estão refletidas nesse contexto e, por fim, como esse conjunto se reflete ou concretiza-se nas ações pedagógicas de recepção das crianças que se inserem na instituição. Destacamos que a escolha por essa instituição se deu por entender que ela apresenta uma proposta de trabalho e um contexto de possibilidades que não encontramos em instituições municipais de nossa região de atuação, como a forma de planejar sua inserção e também o formato de organização dos espaços-tempos dedicados ao planejamento e formações dos profissionais. Pretendemos apresentar contribuições interessantes através de nosso estudo, entendendo que experiência ricas, que mostram possibilidades de construção de um trabalho de qualidade, em especial aqui, sobre a inserção,

podem ser instrumento de avaliação de outros contextos, que possibilitam ou não um trabalho adequado ao que se pretende para a Educação Infantil.

No início das reflexões que norteiam esse trabalho, muitas vezes me perguntei sobre o que está em foco quando penso a formação do professor, em especial, do professor que trabalha com a Educação Infantil, principalmente quando se trata de suas ações para com as crianças e famílias recentes na creche. O que me interessa saber, entender ou questionar quando volto meu olhar para a construção de conhecimentos desses sujeitos? Falo do que norteia suas ações? De seu conhecimento sobre a responsabilidade que tem com a construção do conhecimento? Sobre as metodologias e articulações que adota para tal fim? Sobre a clareza de qual é e de como agir em seu papel?

Vislumbrar um pouco das respostas para essas questões requer, dentre outras coisas, a contemplação de percursos históricos e políticos. No histórico das políticas públicas de atendimento à criança na faixa etária entre 0 e 6 anos, vemos que este se iniciou de modo a assistir àquelas que necessitavam de cuidados durante o período que seu responsável necessitava trabalhar. Desde então, ocorreram várias mudanças no que concerne às políticas públicas para a Educação Infantil, em respeito ao que diz a Constituição Federal de 1988 sobre a garantia à criança pequena do direito à educação, passando a ser dever do Estado o oferecimento deste atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1998). Isso se demonstra através de alguns documentos que vêm sendo elaborados e reestruturados nos últimos vinte anos, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI/98); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/10); dentre outros. Estes documentos trazem em seu discurso um dado importante e que configura uma das maiores conquistas no que tange à educação da infância, que é o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Assim, coloca a criança no centro do planejamento das ações, devendo ter reconhecidas suas especificidades, no atendimento em acordo com as características da faixa etária, bem como em sua singularidade. Portanto, ter um período de recepção em que seja dada toda atenção e seja respeitado seu ritmo é um direito da criança.

Surgem destas conquistas outros desafios para a educação da infância. Receber a criança na instituição escolar, considerando suas necessidades individuais e seu histórico se configura como elemento importante no reconhecimento desta criança enquanto sujeito de direitos e demonstra-se como parte desses desafios. Refletir sobre as ações pedagógicas que se constroem nesse período torna-se uma forma de vislumbrar a criança em suas

especificidades. Nesse contexto, no qual a criança passa a ter direitos, o papel do adulto responsável por ela passa então a ser repensado. Objetivos como estes exigem conhecimentos específicos de quem atua na área.

Com o contexto do avanço das políticas de atendimento a infância, o trabalho pedagógico a ser realizado deve considerar a criança em suas especificidades, enquanto sujeito social e de cultura, que não é passivo nas atividades cotidianas, mas ao contrário, interage, manifesta interesses e registra sua marca nos muitos contextos que se interpõe. Consideramos então que, frente ao papel que a Educação Infantil vem ganhando, é necessário aprender mais sobre educação, compreender o desenvolvimento infantil e conhecer os contextos de desenvolvimento e aprendizagem (VASCONCELLOS ET ALL, 2008).

Compreendemos que neste estudo é importante questionar:

- I. Como se constroem os conhecimentos sobre a inserção dentro de um grupo de profissionais da Educação Infantil?
- II. Quais os conhecimentos pedagógicos que têm sido abordados tanto em contextos de formação, como nos diálogos entre profissionais e que são importantes para uma recepção humanizada das crianças e suas famílias?
- III. Qual tem sido o espaço de discussão, sobre a temática do acolhimento/inserção das crianças no espaço de formação desta instituição de Educação Infantil?
- IV. De que forma se reflete na organização pedagógica da instituição a presença ou ausência de discussões sobre essa temática em âmbito mais amplo, favorecendo ou não as articulações da equipe e as reflexões sobre as práticas docentes no período em que a criança se insere na instituição escolar?

A instituição educativa é tida aqui como local onde trabalhar e formar-se são atividades complementares e que o desenvolvimento do profissional está articulado com o desenvolvimento e ações de um grupo no qual atua. Assim este é um ambiente rico para a construção do conhecimento sobre a criança com a qual trabalha, possibilitando o entendimento de seus processos de desenvolvimento, suas formas de interação com o mundo, sobre as necessidades específicas dessa faixa, dentre outros.

Segundo Freire (1987) a teoria não dita a prática, ela na realidade mantém a prática ao nosso alcance através de uma mediação e compreensão da mesma de uma forma crítica. Portanto, o pensar teórico por si não leva à uma reflexão real e nem a uma consequente mudança da realidade, assim como o fazer não traz em si uma representação concreta. Os dois são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005). Uma coerente relação teoria-prática é

acompanhada de uma reflexão crítica sobre a prática, do contrário, prática é ativismo e teoria discussão vazia.

Os profissionais da educação trazem consigo um grande conhecimento de sua prática profissional, porém são necessários meios de vislumbrar esta prática de forma reflexiva, até pelo fato de que, de forma frequente, estes saberes não são sistematizados. Tanto suas bases teóricas como as ações práticas delas procedentes, passam por mudanças, avanços, evoluções ou mesmo retrocessos, são conhecimentos passíveis de serem revisáveis e criticáveis. Dessa forma, há uma necessidade constante de formação contínua e continuada (TARDIF, 2000).

É nas relações interacionais e interpessoais que o novo aparece e através do outro que reconstruímos internamente algo ao ponto de compreendermos e de se tornar um conhecimento nosso. Dessa forma, a aprendizagem é entendida, independentemente de idade, como social e contextualmente situada (MAGALHÃES, 2004). Compreendemos, junto a Vigotski, que tornar a pesquisa uma forma de conhecer, requer pensar a aprendizagem como processo social compartilhado. Nela, a atividade coletiva configura-se como meio de reproduzir internamente um conhecimento, através da ação e reflexão no próprio movimento. Para compreender as contradições existentes em sua própria prática, é preciso que a tomemos em seu curso, sendo ao mesmo tempo nosso objeto e nosso método de investigação.

Isso caracteriza a pesquisa que visa à transformação da realidade, seja da ação pedagógica ou das políticas de formação, através da reflexão conjunta, onde o pesquisador não é um elemento neutro, faz parte do próprio contexto, deste modo, dá-se enfoque a perspectiva dos sujeitos da investigação, correlacionados ao seu contexto. Compreendemos que isso seja possível através de uma análise situada no contexto histórico e social dos sujeitos, indo do particular ao geral, complementando o movimento interpretativo da pesquisa.

Consideramos que os saberes, conhecimentos, fazeres, são construídos cotidianamente no encontro com outro, já que a narrativa dos professores sobre suas vivências são atravessadas de várias vozes que vivenciam na relação com os sujeitos, ou seja, é uma construção coletiva. A formação de professores se dá a partir da dialogia da escuta das várias vozes que se evidenciam no fazer pedagógico cotidiano, portanto ela pode ser entendida, como um momento de diálogo, em que os sujeitos embarcam numa troca de signos, reconstruindo-os segundo as inúmeras experiências que os acompanham. Assim, cada um é responsável, segundo seu papel no contexto, por tornar possível o encontro cotidiano nas instituições de educação. Compartilhamos então das perspectivas de Bakhtin (1981, 2003,

2012), que considera o outro como parte ativa na construção do sujeito, como elemento na articulação deste com o mundo e com seus outros sujeitos.

Estes são vários pontos pensados por mim à luz das ideias de alguns autores que trazem reflexões sobre os professores, seja questionando-se sobre seus saberes e formação ou tendo outro foco de interesse. Mas com eles tenho como meio de investigação a perspectiva dos professores e outros sujeitos envolvidos, tanto como forma de responder às questões investigativas, como forma de construir as situações de interação profissional que se convertem em contexto construção de saberes docentes. O outro é então ocupante do lugar de enunciador que, num exercício exotópico, nos dá acabamento. Assim organizamos esse caminho de estudo da seguinte maneira.

No primeiro capítulo apresento uma revisão bibliográfica e documental onde trago as concepções existentes sobre o período de chegada da criança pequena a creche, trazendo as nomenclaturas utilizadas em diferentes contextos, as discussões teóricas já existentes sobre este período, os ganhos e percepções já sistematizados e evidenciados cientificamente. Faço isso numa perspectiva de entender a inserção como um encontro entre sujeitos. Convido assim alguns autores que dialogam sobre o assunto como: Amorim, Rossetti-Ferreira e Vitória (2000); Motta (2014); Pantalena (2010); Rapoport e Piccinini (2001a e 2001b) e Vasconcellos e colaboradores (2002 e 2008). Que apresentam em diferentes nomenclaturas algumas formas de conceber o trabalho pedagógico neste período que abrange a chegada das crianças e suas famílias as instituições educativas. Também discorro sobre as premissas do desenvolvimento infantil, visto que esses conhecimentos têm influência direta nas formas de organização do trabalho de *acolhimento/inserção* que é realizado nas instituições. Sobre a revisão documental, trago documentos que trazem orientações sobre o assunto da inserção, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010a); os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) e os *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

No segundo capítulo faço um levantamento bibliográfico e documental no qual abordo os principais pontos a serem observados quanto aos saberes e às políticas de formação de professores. Neste capítulo trago a reflexão sobre como é importante que as práticas de formação tenham como viés de trabalho a ideia do homem como ser social, que se forma em dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que trabalha ativamente na produção dos seus saberes. Ainda faço um breve

traçado do percurso histórico e político das concepções de criança, infância e Educação Infantil e suas conseqüentes contribuições para a construção da perspectiva que se tem do papel do educador dessa faixa etária.

No terceiro capítulo relato as concepções e os procedimentos metodológicos utilizados para o alcance dos objetivos do trabalho. Temos como princípio que o pesquisador, através de um processo permanente, vai produzindo ideias que são possíveis mediante integração e continuidade de seu pensamento numa relação entre sujeitos. Na dialogicidade, na polifonia, num exercício exotópico de compromisso com o outro é que se faz possível a construção das concepções e conhecimentos. Já que compreendemos que o sujeito pesquisado não é um mero objeto, a partir dos elementos que surgem de discussões é possível promover tanto a compreensão dos processos, como a ressignificação de novos conhecimentos, refletindo, aprendendo, mediados por outro sujeito (FREITAS, 2002). Nesse movimento a atividade pode ser repensada, possibilitando uma inquietação mediante as contradições que só são perceptíveis nos diálogos. Como forma concreta de captação desses encontros, apresentamos alguns instrumentos que auxiliam no registro, como as observações e registros em diário de campo, a entrevista coletiva e o questionário. As interações entre pesquisador e pesquisado são considerados como dimensão importante nesse processo de produção de dados.

Por fim, no quarto capítulo, trazemos os dados do campo de pesquisa, buscando analisa-los à luz dos conceitos teóricos escolhidos para operar essa reflexão. Para tal tomamos como foco os principais conceitos, relatos e experiências que se apresentaram com maior frequência e intensidade, constituindo nossas categorias de análise. Lançamos reflexões sobre elas na companhia dos autores que nos acompanharam na compreensão dos conhecimentos sobre o processo de inserção, bem como sobre os estudos que abordam os saberes e formação de professores e ainda entendendo que essa compreensão só era possível na responsividade que o próprio ato-evento de diálogos da pesquisa poderia promover.

Em companhia de Bakhtin trataremos do encontro entre os sujeitos da inserção como um momento que envolve dialogicidade, ato responsável e responsividade. Junto a Miotello (2009) compreendemos que “viver é responder; é assumir, a cada momento, uma posição axiológica frente a valores, viver é participar desse diálogo inconcluso que constitui a vida humana”. É o agir ético, o agir responsável de um ser ao outro, de um ponto que só ele pode ocupar, carregado de tudo que o compõe e que dá acabamento ao outro. Ainda é necessário destacar que entendemos junto a Bakhtin (2010) que

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álíbe no existir* que constitui a base da existencia sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álíbe no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referencia emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivido de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (p.99)

Portanto tentaremos neste trabalho apresentar discussões e contextualização da discussão de modo a trazer experiências ricas e contribuições para o trabalho que pense o direito da criança em ter um adulto responsivo e responsável pela importância de seus primeiros encontros na creche. Mediante os objetivos e articulações desta pesquisa, evidencia-se a busca por colaborar para o desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral de crianças pequenas nos ambientes de educação da infância.

Assim, com um enfoque histórico-cultural, apresenta-se um trabalho que busca compreender os processos que compõem a construção de conhecimentos de um grupo de profissionais e consequente construção das ações voltadas para as crianças, tomando como partida a perspectiva dos sujeitos da investigação, correlacionados ao seu contexto.

# CAPÍTULO 1

## CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: A INSERÇÃO COMO ENCONTRO ENTRE SUJEITOS

Quando olho a chegada de crianças, famílias e professores na composição de um grupo, meu foco é nada mais que o encontro entre sujeitos. Quero iniciar dando foco a esse ponto, que apesar de central nessa discussão, e tão evidente, controversamente só fui capaz de vislumbrar no conjunto de ações exotópicas<sup>1</sup> e de alteridade<sup>2</sup> de vivências em diferentes espaços. O que era tão óbvio só se tornou notório para mim quando entrecruzei momentos distintos, mas que ressoaram de forma muito delicada quando embarquei no diálogo entre eles. Momentos esses compostos pelos encontros e conversas do campo e das reflexões debatidas no grupo de estudo.

Olhar a inserção como um momento de encontro entre sujeitos até então desconhecidos, me ajuda a perceber diálogos e conhecimentos nele envolvidos que talvez não fossem centrais no início da jornada deste estudo. Assim, tento buscar neste capítulo, a reflexão sobre as diferentes concepções e conceitos referentes ao momento de ingresso da criança pequena na instituição de Educação Infantil, a inserção, pensando esse momento como um encontro, algo tão vivo nas discussões de Bakhtin, refletindo junto a isso sobre as contribuições de estudos de diferentes áreas referentes a temática da inserção.

Apesar de pouco explorado, a chegada das crianças a creche vem tomando espaço nas abordagens sobre o trabalho com a infância e tem alcançado mudanças que tiveram importante papel no olhar específico para este momento, resultando em reestruturações da rotina e espaço no calendário escolar de municípios. É necessário localizar a temática da inserção nos assuntos gerais da Educação Infantil, já que sua história é composta por muitas marcas que rodeiam todo o contexto de suas práticas, dentre elas, as ações do momento de chegada das crianças. Concepções se delinearam na história da educação da infância, como, por exemplo, a de que cuidar de criança é uma questão de gostar e saber lidar com suas características, muitas vezes acompanhada pela visão da maternidade, ou seja, de um dom. Quero dizer com isso, que ainda há reflexo disso em outras ações da educação da infância,

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento ver texto “A forma espacial da personagem” em Bakhtin (2003) e Miotello (2013)

<sup>2</sup> Para aprofundamento ver Bakhtin (2003) e Miotello (2013)

percebe-se ainda, por exemplo, um juízo de que lidar com as ansiedades e inseguranças de crianças, suas famílias e também, porque não, dos educadores nos primeiros dias na creche é uma questão de “jeito”.

Sob o aspecto de “dom” no trabalho com a infância ficam embutidas também concepções sobre o trabalho na inserção, não é incomum pessoas pensarem e dizerem que é “normal a criança chorar, depois se acostuma”, que não se pode manter um adulto da família por perto, pois “a criança não vai se acostumar nunca”. Esse pensamento é concebido em um senso comum que circula outras ações referentes à criança também fora do âmbito institucional. Charlot (2006) afirma em seu debate sobre a área da Educação Infantil como um espaço saturado de discursos diversos e múltiplos, dentre os quais destaca como um dos mais graves o discurso espontâneo. O imprevisto, tão comum na história da educação da infância em todos os seus aspectos, sendo ele estruturais, políticos, nos recursos humanos, entre outros, está ainda muito presente em inúmeras questões relativas a essa faixa etária, inclusive sobre o período de receber essas crianças na instituição. Como resultado, pouco se vê planejamentos, preparações, discussões e construção de um trabalho específico para esse momento, refletido de forma séria, como o momento requer. E nesse caso pensamos ações que considerem todos os sujeitos envolvidos, inclusive o próprio professor.

Ainda é preciso ampliar o entendimento e problematização das ações educativas de atendimento às crianças em seus primeiros dias na instituição. Este momento deve ser pensado como parte importante das ações educativas pelo fato simples de ser, este momento, uma vivência da criança. Como tal, tem o direito de ter toda atenção em suas necessidades. É necessário reconhecer que há sim ações que começam a conceber um olhar mais específico para a inserção e que começam a compreender este como um evento importante nas ações pedagógicas de atendimento a infância. Há sim professores, instituições e secretarias que vislumbram a importância de ações mais organizadas com olhar para as subjetividades das crianças e famílias, porém, não se trata da regra. O que se percebe é a ausência de ações mais concretas, que faça ter um caráter pedagógico oficial e entendido como direito da criança.

Entendemos esse direito não só do ponto de vista legal, que os próprios documentos que tratam da infância e de sua educação vem trazendo, mas queremos pensar nisso como uma ação de responsabilidade que há no momento que encontramos o outro. Como nos apresenta Bakhtin (2012, p.47), “o dever é uma categoria original do agir-ato”. As características que abarcam a Educação Infantil envolvem as subjetividades de um ser pequeno e ainda muito dependente do adulto no seu contato com o mundo, assim, é este

adulto que pode lhe proporcionar um encontro responsivo quando se pensa que esta criança estará numa transição entre um ambiente familiar e um ambiente com novas possibilidades de exploração e de conhecimento de outros pares. Entender esse adulto como alguém também importante no processo de inserção é entender a importância de seu papel na responsividade necessária nesse encontro.

### **1.1. Concepções, conceitos e legislação sobre a chegada à creche**

Essa temática aparece em estudos e produções acadêmicas, sendo especialmente manifestadas no campo da educação e, principalmente, no da psicologia, na busca de melhor representar o momento em que ocorre esse processo. O assunto surge com diferentes nomenclaturas como: adaptação (RAPOPORT; PICCININI, 2001a; 2001b); inserção (VASCONCELLOS ET ALL, 2008; ROSSETTI-FERREIRA, 2004); acolhimento (MOTTA, 2014); e inserimento (PANTALENA, 2010).

O termo adaptação foi utilizado por um longo tempo como definição do período em que se recebem as novas crianças na instituição de educação, porém não era considerado o mais apropriado, já que proporciona a ideia de ajustamento, acomodação e submissão. Conceção esta que, segundo Rossetti-Ferreira e colaboradores (1998), difere do pensamento dos educadores militantes da educação, principalmente, os da Educação Infantil.

Pantanela (2010) ressalta esse termo como designação de um momento em que são pensadas ações unilaterais, e que são organizados horários diferentes para que a criança se adapte ao contexto da creche, se adequando às suas regras e organizações. Ele é apropriado para ações organizadas em prol apenas de uma adequação do sujeito a uma nova realidade.

Já inserção difere de adaptação visto que crianças, famílias, educadores, espaço físico, são todos pensados nesse processo. É por isso que também adotamos essa nomenclatura, por entender esse conceito como o que entende a inserção como um encontro entre sujeitos em conhecimento mútuo e que envolve um movimento de responsividade intenso.

No conceito de inserção existe a busca por proporcionar um ambiente capaz de acolher os novos sujeitos que chegam à instituição almejando a promoção do desenvolvimento para todos os envolvidos no processo (VASCONCELLOS ET ALL, 2008). Considerando este como um frágil e complexo momento de transição, deve ser vislumbrado também como rico e de possibilidade de construção de novas redes de relações.

Entendemos que o período inicial de chegada à Educação Infantil, engloba um movimento de conhecer que vem de dois lados e que é simultâneo, das crianças/famílias em relação à instituição/educadores e também no movimento contrário. Isso significa que a inserção na Educação Infantil exige que as crianças e seus familiares façam parte de um novo meio social, no qual compartilham e trazem suas histórias, ideologias e simbolismos. Em contato com esse novo ambiente se constroem, continuamente, novas vivências, significações e conhecimentos, através das diversas interações entre os pares (AMORIM; VITORIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000). Com isso, a forma como a instituição organiza esse período será importante na construção das relações entre crianças, famílias e professores/educadores.

Motta (2014), entendendo a chegada a creche como um momento de transição entre casa-escola, discuti os conceitos de adaptação e acolhimento, relata como este último se apresenta em documentos oficiais que pautam o trabalho com a infância, destaca que o texto destes documentos tem passado a utilizar o conceito de acolhimento, sendo, porém necessária uma nota de explicação, como que no intuito de tradução do termo, colocando junto a ele o termo adaptação e evidenciando seu antigo uso como inapropriado. Trata do termo acolhimento como um processo dialógico, que implica a relação entre família, criança e creche.

Os termos de inserção e acolhimento revelam um sentido próximo às abordagens de inserimento. Este termo, segundo Pantanela (2010) surgiu das práticas que ocorrem, em uma escola italiana<sup>3</sup>, ela pressupõe uma organização que envolve estratégias para estimular a maior parceria entre família e creche, buscando um alcance gradual do conhecimento mútuo entre família, crianças e creche. Isso possibilita ao bebê um conhecimento desse novo espaço tendo suas características consideradas no processo. Uma observação feita pela autora é quanto ao fato de haver nas práticas de inserimento uma delimitação de papéis, do professor/educador enquanto sujeito que planeja a ação pedagógica e dos pais enquanto observadores participantes. Esta ação intencional contribui para ampliação de interações significativas, possibilitando a criação de vínculos entre crianças e professores. Essa abordagem da autora nos chama atenção, pois se o papel que o professor assume no momento da inserção se reveste de pensar ações pedagógicas que pensem a inserção como um encontro,

---

<sup>3</sup>Pantanela (2010) refere a uma escola de Educação Infantil da cidade italiana de Reggio Emilia, localizada na região norte da Itália. Os processos pedagógicos para infância desta região tornaram-se conhecidos por inovarem em sua concepção teórica, delimitarem procedimentos de experimentação, documentação e formação continuada dos profissionais, assim como efetiva participação da família e comunidade na gestão educacional (PANTANELA, 2010; GIACOPINI; BASSI, 2007).

um momento que exige um movimento de responsabilidades, então a construção de conhecimentos sobre essas ações torna-se ponto importante.

Devemos destacar uma característica apresentada pelos textos no que trata dos termos adaptação, inserção, acolhimento e inserimento. O termo adaptação, só pressupõe mudanças ou adequações, mediante a apresentação da necessidade de quem não segue os modelos pensados com tempo pré-determinado, enquanto que inserção, acolhimento e inserimento apresentam propostas já com olhar individual, na procura por pensar esse período de modo subjetivo. Havemos de considerar que, nesse processo de construção de significados através da apropriação de novos espaços e experiências, o adulto será um mediador privilegiado. Partindo disso, pensamos esses aspectos sob a busca de compreender como se constroem os conhecimentos que fazem diferença para o trabalho com a criança durante este período inicial. Interessa-nos entender em quais conhecimentos o professor e demais profissionais dessa área mais se amparam para lidar com os primeiros dias da criança na creche, auxiliando a criança no enfrentamento de novos contextos, tornando-os ricos em novas vivências e na criação de novos vínculos.

A chegada da criança a creche é uma temática que aparece em documentos oficiais da educação nacional, que regem as ações da Educação Infantil. Abordam esse assunto, dando algumas coordenadas e salientando o direito da criança a ter uma atenção especial no momento de sua chegada, o que devemos entender como um passo importante, porém, que não garante sua concretização. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010a) abordam a chegada da criança a creche como um dos momentos de transição pela qual a criança passa na vida escolar, faz menção às transições no item sobre avaliação, apresentando a necessidade da continuidade dos processos de aprendizagens com a adoção de estratégias adequadas a esse momento. Aborda isso de uma forma geral, sobre transições entre casa/instituição, Educação Infantil/Ensino Fundamental, entre outros (p. 29).

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), trazem alguns pontos a serem observados para a maior qualidade na educação da infância. Em seu volume dois, aborda o período de “acolhimento inicial” e defende que um atendimento de qualidade a essa faixa etária requer dos profissionais que trabalham na Educação Infantil uma atenção especial para com famílias e crianças com a possibilidade de presença de uma pessoa representante da família dentro da instituição. (p. 32). É interessante observar que esse documento é claro quanto ao fato da importância desse processo, chamando atenção, ainda, para a singularidade que há na recepção dos bebês, que apresentam características próprias da

faixa etária, necessitando de maior atenção em alguns aspectos, tais como sono, alimentação, higiene pessoal, dentre outros.

O Governo Federal, em 2009, lança novamente o documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), que consiste na edição do mesmo documento publicado em 1995<sup>4</sup>. O documento enfatiza a importância de que os diferentes profissionais que trabalham com as crianças conheçam os vários aspectos concernentes aos direitos delas. Discorre sobre o período inicial da criança na instituição escolar, ao afirmar que “nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche” (p. 26). Assim, evidencia que neste momento a criança e a família têm direito a: atenção individual para crianças e pais a fim de se familiarizarem com a creche e confiar neste ambiente; presença de um familiar que acompanhe a criança; um planejamento adaptado ao período especial para cada criança, sua família e seus educadores; a flexibilidade quanto a rotinas e horário; a presença de um objeto querido; a presença e auxílio de algum irmão que tenha na creche; a boa recepção dos pais sempre que precisarem estar na creche; a conversas francas; a atenção com as reações do bebê; a atenção e carinho mediante sentimentos diversos; a atenção com a alimentação respeitando seus tempos e a observação de sua saúde. Portanto, são vários aspectos nas minúcias que cercam o tratamento com as crianças pequenas em um momento no qual fervilham suas emoções, dos pais e dos educadores.

## **1.2 Conhecimentos e perspectivas teóricas sobre os primeiros dias na creche**

Encontramos na literatura diferentes concepções sobre o tempo inicial da criança na instituição, bem como diversas nomenclaturas utilizadas para o mesmo. Buscamos aqui articular o conhecimento, construído ao longo do tempo, que se apresenta em artigos, bem como situá-los para melhor visualizá-los em suas perspectivas e contribuições, na tentativa de compreender esse processo de transição pela qual a criança passa ao chegar à creche.

Abordaremos aqui fatores considerados por esses autores como interferentes no processo de inserção, papéis dos educadores e creches. Compreendemos o uso do termo inserção como adequado à perspectiva que adotamos sobre a chegada da criança à creche.

---

<sup>4</sup> Esta obra é parte de um conjunto de documentos que na década de 1990 ficaram conhecidos no campo da Educação Infantil como “carinhas”. As “carinhas” eram reconhecidas pelas cores e o documento citado refere-se ao livro de cor azul.

Esse momento exige envolvimento de todos os sujeitos presentes no contexto, não só a criança estará suscetível a novas situações, mas também responsáveis e profissionais da creche. Para nenhum deles consideramos que haverá uma simples adaptação, mas uma construção de interações mútuas, um movimento responsivo de conhecimento e assim, em todo tempo acontecerão ressignificações no contexto de interações deste espaço. É nesse movimento que a criança terá possibilidade de perceber esse novo ambiente como especial e agradável. Ainda assim, neste estudo serão utilizados também os termos adotados por cada autor abordado, na referência de seus textos, trazendo as discussões de cada termo.

Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), com um estudo longitudinal sobre o assunto, abordam o processo, que nomeiam como adaptação, destacando os papéis da creche e professores, ao falar que, para lidar de forma apropriada com a adaptação, é preciso que os profissionais tenham preparo, conhecimento e experiência. Argumentam que os sujeitos envolvidos, como pais, crianças, professores e outros profissionais da creche devem ser considerados no olhar e ações do momento de adaptação. Defendem uma recepção em que se leve em conta os sentimentos de todos os sujeitos, na busca da criação de vínculos e no esclarecimento contínuo das ações da creche.

A criança, como ser humano ainda em desenvolvimento, depende por muito tempo de outro ser para explorar o mundo. Da mesma forma, é através de outro sujeito que será possível para ela conhecer o espaço da creche. Portanto, numa perspectiva sociocultural, estas autoras nos alertam para a importância de que a criança tenha, no primeiro contato com a instituição, alguém que lhe dê apoio para o conhecimento dele.

Sobre o papel do educador na adaptação as autoras esclarecem

Para que o educador obtenha sucesso na tarefa de facilitar a adaptação da criança e da família à creche são necessários experiência e conhecimento sobre esse processo. A consciência de que para a família ele é um estranho que passará a ter um papel fundamental na vida da criança irá ajudá-lo a compreender o exagero de cuidados e a ansiedade que os pais por vezes manifestam, suas tentativas de garantir uma atenção diferenciada, ou mesmo sua atitude desconfiada ou inibida. O(a) educador(a) precisa estar preparado(a) para possibilitar maior flexibilidade na rotina, incentivar a criança a explorar o ambiente, aproximar-se nos momentos certos e de maneiras adequadas, introduzir assuntos que facilitem o estabelecimento de uma relação entre ele(a), a criança e a família. Uma situação mais descontraída pode facilitar muito essa aproximação. Sem dúvida, o(a) educador(a) necessita de orientação e apoio particularmente nesse período (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p.59 - 60).

Ainda com Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), compactuamos que é importante que o professor tenha o conhecimento de vários aspectos que circundam esse momento.

Compreendemos que outras áreas do conhecimento são essenciais no trabalho de equipe da instituição e que o professor, como sujeito privilegiado na tarefa de mediar a apropriação deste novo espaço pela criança, tenha visão ampla e definida das ações que cercam seu papel. Está aí a importância de situações em que se reforcem esses conhecimentos, através das trocas entre a equipe e do estabelecimento de ações de forma refletida por todos.

Miotello e Moura (2013) afirma que

Quando consigo ir estabelecendo relações dialógicas com o Outro, com as outras coisas e as outras pessoas, esse outro já é humanizado, pois que ele já é constituído pelas materialidades sócio-históricas por onde andou e também possuído pelo ponto de vista dos outros (p.53 - 54).

Assim entendemos que o outro, faz o papel de humanizador nas interações humanas, é o outro, já humanizado, constituído pelas vivências anteriores, pelas materialidades sócio históricas de onde andou que humaniza o “seu outro”, numa cadeia ininterrupta. No entanto, é só quando, no jogo de interações, os sujeitos dão significação a ele que este tem a condição de alterá-los. Pensar a criança como sujeito, que tem nesse adulto conhecido o aporte e segurança que dão condições às interações, é perceber a importância de sua presença. É na presença de alguém já conhecido, que lhe dá segurança que a criança pode manter um contato aberto a novas significações. Assim, compartilhamos das ideias de Miotello e Moura (2013), na perspectiva bakhtiniana, de que nos construímos mediante o fato de que o outro concebe minha existência, e que mediante isso eu existo e penso, já que o que penso é concebido pela visão que o outro me permite. Este adulto, conhecido pela criança será assim, o sujeito que permitirá à ela a compreensão desse novo espaço.

Amorim e colaboradores (2000) trazem essa temática situando pontos amplos das vivências dos sujeitos que influenciam o contexto menor em que se dá a chegada da criança, à creche. Numa perspectiva de desenvolvimento sociocultural, com aporte nos estudos de Vigotski e Wallon, aborda alguns cenários, que chama de redes de significação. Trata-se de um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos, sob os quais os sujeitos fazem trocas, de um movimento dinâmico, sempre em alteração, pois estes fatores serão parte cotidiana das construções significativas que os sujeitos estabelecem e que imediatamente são colocadas em xeque no próprio processo dinâmico. Assim vão acontecendo apropriações dos contextos ao mesmo tempo em que estes são alterados pelas interpretações e retorno dos sujeitos.

Portanto, é por intermédio dos processos interativos que ocorrem nos diferentes contextos sociais, que são significadas e delimitadas as mais diversas características da pessoa, do parceiro, da interação e do contexto em

que se encontram inseridos. Assim por exemplo são atribuídos significados às instituições, e dentre elas a creche. (AMORIM ET ALL, 2000, p. 120).

Podemos considerar, assim, que a creche será mais um ambiente em que todos os fatores mencionados estarão em movimento. As apropriações deste espaço, tanto pelas crianças como pelas famílias, serão diversas em cada caso e estarão embrenhadas na dinâmica de fatores que isso envolve. As concepções dos sujeitos, seja professores ou familiares, fundamentam suas ações; se a estadia na creche não for entendida como direito da criança, pode haver questionamento sobre sua necessidade. Isso gera dúvidas e sentimentos que interferem tanto nos comportamentos dos pais, como nas ações das educadoras, que podem olhar para as reações de sofrimento da criança pela separação como “culpa” de um ou outro sujeito.

É na dinâmica e dialética desse contexto que é possível entender e agir no que trata do processo de inserção das crianças. É importante pensar as redes de significações em que os sujeitos interagem e compõem o cenário da inserção. Isso envolve concepções de infância, de creche, de maternidade, as quais dirigem as ações dos educadores (AMORIM ET ALL, 2000). Assim, para compreender a integração do bebê ao contexto da creche, as autoras fazem uma análise em que abrangem os componentes individuais do processo, como instituição, pais, crianças e educadores, os campos interativos em que se relacionam, como a família e a creche, como também a matriz sócio histórica, que considera elementos culturais, econômicos, políticos e ideológicos.

Ao abordar a constituição histórica dos ambientes de educação de crianças pequenas Amorim (ibid) reflete que, depois de passar por um longo período como local de guarda das crianças, principalmente como direito de mulheres trabalhadoras, a creche começa a receber famílias que têm nela um espaço de socialização e desenvolvimento pedagógico, porém ainda há um ranço do histórico assistencialista. Junto desse histórico temos problemas estruturais e organizacionais nas instituições e ausência de ações de formação para os profissionais que são tidos pelas autoras como motivo do mal estar e avaliações precipitadas que circulam entre familiares e professores sobre a estadia da criança na creche. Isso gera culpabilização, dúvidas, angústias que se refletem na opção da matrícula ou não da criança e nos sentimentos vividos por esses sujeitos quando vivenciam o momento novo de estadia na creche.

Ora, sendo assim, cabe pensar a dinâmica histórica e política que envolve a concepção de creche. Cabe refletir que os profissionais dessa instituição estejam atentos e cientes da relevância dessa dinâmica ser considerada quando chega o momento de dividir com a família

as emoções da chegada à creche. A rede que compõe essa nova relação, estabelecida com a chegada da criança à instituição, se configura como um novo contexto de significações e ressignificações sobre as vivências que podem ocorrer ali e o significado que tem este lugar. Dentre os elementos dessa rede cabe um planejamento que tenha por objetivo a construção de vínculos e confiança mútua entre pais, educadores e crianças. Portanto, traz grande diferença às concepções e contextos de ações, a compreensão que se tem da creche como espaço de interações e desenvolvimento, de direito da criança.

Rapoport e Piccinini (2001a) analisam as concepções dos educadores quanto à adaptação de bebês. Sobre esse aspecto, abordam o formato e tempo de organização para o processo de adaptação, os retrocessos possíveis na adaptação e os fatores diversos que o influenciam.

Quanto ao tempo de adaptação dos bebês, os autores destacam que há grande concordância entre as educadoras de que isto varia conforme as características e necessidades de cada criança. Portanto, os profissionais reconhecem a subjetividade de cada criança, percebendo suas características peculiares e demonstrações individuais da necessidade ou não de ações mais específicas ou tempo mais prolongado. As educadoras ainda indicam reações dos bebês na chegada à creche, o tempo e circunstância em que permanecem na creche, o funcionamento fisiológico do bebê, a interação da criança com os educadores, interação com o ambiente, a interação com outros bebês, manifestações afetivas e reações na saída.

Rapoport e Piccinini (2001a) também deram especial atenção às circunstâncias de retrocessos, quando após ser considerada adaptada, a criança apresenta novamente comportamentos de pouca ou nenhuma aceitação a estar e participar das atividades na instituição. No que trata dos retrocessos foram percebidos três eixos nas falas das educadoras entrevistadas pelos autores. Um deles trata de afastamentos momentâneos da creche, que distancia a criança da rotina, ocorrendo posteriormente um estranhamento em sua reintegração. O segundo é sobre fatores familiares, que podem ser diversos, envolvendo dinâmicas, relações e organizações estruturais da família. Por último ressaltam características ou situações com o próprio bebê, como condições de saúde e período de desenvolvimento.

Podemos, portanto, compartilhar com esses autores a importância de uma articulação dos educadores em prol de um olhar subjetivo para cada criança, na busca de perceber tais aspectos. Isso requer parceria entre os profissionais que estarão com as crianças, bem como oportunidade de ampliação de seus conhecimentos sobre os aspectos observados, a fim de planejar as ações necessárias à intervenção na situação.

Como fatores que interferem na adaptação à creche Rapoport e Piccinini (2001a) ainda apresentaram em seu estudo aqueles de vivência do próprio bebê, como idade, temperamento, saúde, amamentação, tempo de convívio com a mãe e convívio social. Também perceberam fatores familiares, como a reação dos pais e dinâmica da própria família. Sobre os fatores da creche, ainda que mencionados em poucas ocorrências, tiveram destaque o planejamento da adaptação e características das educadoras. Os pesquisadores dão especial atenção a esse último aspecto, quando explicitam que as educadoras da equipe pesquisada não deram destaque as suas próprias características enquanto educadores ou ao planejamento organizado como um fator importante quando se pensa a adaptação. Esse dado pode revelar o pouco conhecimento do papel que tem o educador durante a inserção, e que pode ter sido pouco refletida pelas equipes. A qualidade do atendimento à criança na instituição também é destacada pelos autores em prol de afastar a insegurança dos pais.

Podemos considerar, com o que foi exposto, que as reações das crianças estão ligadas aos sentimentos e comportamentos de seu adulto de referência, suas reações na creche estarão também influenciadas pelos indicativos desse adulto. Se os pais ou responsáveis dão sinais de insatisfação ou insegurança sobre este novo ambiente, também estarão inseguros em permitir à criança a exploração do mesmo, dificultando também o compartilhamento de informações sobre a criança com os profissionais da educação que estarão responsáveis por ela.

Ainda sobre os fatores que interferem na adaptação Rapoport e Piccinini (2001b) tratam especialmente de três pontos. O primeiro se refere ao modo como a família e principalmente a mãe concebe a ida da criança para a creche. Como destacado por Amorim e colaboradores (2000), concepções históricas ainda se refletem sobre a opção de colocar a criança em uma creche, podendo trazer às mães a sensação de abandono e não da percepção deste espaço como direito da mesma. O segundo ponto trata da qualidade do atendimento, que traz resultados tanto para a confiança estabelecida com os pais, como também numa relação de responsividade com a criança. O terceiro ponto ressalta as diferenças que podem existir devido à idade da criança e de suas características de personalidade. Algumas idades são apresentadas como mais complexas para a adaptação devido à capacidade da criança em manter memória da mãe e estranhar as pessoas diferentes e, também, por uma idade em que a criança começa a ganhar autonomia na locomoção, mas tem receio de perder seu cuidador de vista. Esses pontos devem sempre ser pensados numa relação complementar, que se influenciam mutuamente nos comportamentos e conseqüente inserção nesse novo local.

Outro aspecto importante sinalizado por estes autores, é que crianças que apresentam maior expressividade receberam maior atenção que aquelas que permaneciam apáticas. Porém o comportamento das últimas demonstrava que ainda estavam em processo de adaptação ao local, necessitando de maior atenção dos adultos, o que não era realizado.

Rapoport e Piccinini (2001b) apresentam ainda duas categorias de enfrentamento das situações de estresse, nomeado como *coping*<sup>5</sup>, ou seja, duas classificações para as estratégias dos bebês como forma de enfrentar situações de desconforto, consideradas pelos autores de especial importância para o trabalho nesse período. Uma se refere a estratégias corporais e outra às estratégias psicológicas. Para estes autores é importante conhecer as estratégias de enfrentamento que o bebê adota frente à adaptação à creche, pois torna possível a intervenção do adulto com ações que auxiliam a criança em tal processo. Com esse dado ressalta-se a importância do conhecimento, por parte dos educadores, de como se dá o desenvolvimento infantil. Outra necessidade que podemos perceber é a oportunidade de comunicação e trocas entre os profissionais da equipe na busca das ações que podem auxiliar nesse processo.

Rapoport e Piccinini (2001b) avaliam aspectos positivos e negativos na adaptação dos bebês. Fazem críticas aos que trazem inconsistências e ressaltam conhecimentos importantes, como a teoria do apego<sup>6</sup>, assunto discutido por Bowlby (2002) e trata dos comportamentos adotados por um sujeito em prol de sua sobrevivência, pois é marcado pela busca de contato e proximidade com quem lhe garante um bem estar, ou seja, o seu cuidador. Com isso, a criança tende a apresentar resistência a lugares e pessoas diferentes, o que demonstra a importância da existência de um adulto de referência até que a criança se adapte à creche, conheça (seu) o espaço e as pessoas (que fazem parte dele) deixando, com isso, de ser algo estranho.

Ainda sobre o apego, destaca que este pode variar entre seguro e inseguro, ou seja, quando a criança tem segurança na responsividade<sup>7</sup> de seu cuidador ou não, trazendo influência às suas reações de distanciamento do mesmo. Também aborda esse aspecto na creche, pois considera que a responsividade neste espaço também trará influência ao seu comportamento na adaptação a ela. Considerando que isto depende de aspectos estruturais,

---

<sup>5</sup> Coping tem sido um termo utilizado para se referir a um conjunto de estratégias utilizadas por um sujeito com o objetivo de se adaptar a situações adversas. Sobre isso ver Antoniazzi; et al (1998).

<sup>6</sup> A teoria do apego é uma perspectiva que descreve o relacionamento humano ao longo do tempo. Compreende que os seres humanos, desde o nascimento, necessitam estar envolvidos em um relacionamento com outros sujeitos para que tenham normais seus percursos de desenvolvimento social e emocional (BOWLBY, 2002; VASCONCELLOS, 2002).

<sup>7</sup> Neste caso a autora faz uso no termo em sentido de estar atento e corresponder às solicitações e ações da criança. Não é demonstrada pela autora uma relação teórica com o termo utilizado nos estudos bakhtinianos.

ressalta as condições de funcionamento da creche, como a relação adulto-criança, que fará toda diferença para a possibilidade de responsividade à criança e, portanto, às circunstâncias de apego. Ressalta que o ponto relevante a ser analisado não está centrado na adaptação a um cuidado alternativo, mas na qualidade desse cuidado e sua influência para o desenvolvimento da criança.

Castoldi e colaboradores (2006) apresentam um estudo no qual fazem uso do Genograma, uma representação gráfica, utilizada com famílias que sofreram mudanças estruturais por perdas de algum membro. Ele faz uso de símbolos para ilustrar e apresentar a estrutura familiar existente e as relações nela existentes, envolvendo três gerações. Este instrumento tem por finalidade identificar os impactos decorrentes de perdas de pessoas queridas para a criança, nas situações de transição, especialmente entre casa e escola. Assim, ele mapeia as configurações da família, eventos estressores no ciclo vital da mesma e os padrões de relacionamento tanto na família de origem como na substituta.

Com tal instrumento procurou investigar situações de perdas intensas nas famílias de seis crianças da Educação Infantil entre 5 e 6 anos, das quais três apresentaram boa adaptação à instituição e três apresentaram dificuldades em interagir e participar das atividades. Na análise das autoras, é sinalizada a ocorrência de perdas intensas e significativas na constituição familiar das crianças que apresentaram problemas na adaptação à instituição educativa, além da ligação familiar afetiva com estrutura fragilizada.

Apesar de se tratar de um instrumento específico, utilizado pela área de maior conhecimento da psicologia, podemos perceber, com este estudo, que diferentes aspectos podem estar em constante ação sobre famílias e crianças, dando a cada uma características próprias de vivência do momento de transição do núcleo familiar para a instituição creche. A maior segurança nas relações com os sujeitos já conhecidos dá condições de arriscar-se na exploração de um ambiente ainda desconhecido.

Vasconcellos (2002), com contribuição dos estudos de Wallon e Vigotski, defende uma relação dialética entre todos os envolvidos no contexto destes primeiros dias na instituição. Afirma que todos irão influenciar e ser influenciados na ação de conhecimento desse novo local, que é a creche, com esses novos sujeitos. (p. 95). Numa perspectiva sociocultural, em que a exploração do mundo se dá nas múltiplas relações estabelecidas pela criança, às quais responde e pelas quais é respondida, sendo, portanto ativa, afirma que as brincadeiras serão predominantes na descoberta também de novos espaços.

A presença do adulto é vista como forma de incentivo a que a criança estabeleça contato com outros amigos e adultos, criando novos laços na autonomia de exploração do ambiente. Neste conjunto serão estabelecidas díades ou tríades, relações entre pares, brincadeiras em que, em conjunto, se darão as novas descobertas do espaço. Em defesa disso aborda a teoria do apego de Bowlby (2002), porém parte da ideia de que a presença do adulto que no início representa segurança para a criança, aos poucos toma o significado de quem auxilia no alcance e exploração do espaço, é quem apresenta a criança o que pode fazer, mediando o conhecimento inicial desse espaço (p. 173).

A brincadeira se torna um elemento de grande importância para a apropriação do espaço, já que com o tempo a criança deixa de ter o adulto como necessário nessa empreitada. As interações, no início restritas à figura familiar, vão abrangendo outros sujeitos e objetos do local, mediados pelo adulto da família. A criança, como sujeito que interage e age também ativamente nas escolhas, começa a ter neste novo espaço um local de interessante exploração.

A presença de algum representante familiar, portanto, não tem só o papel de apresentar passivamente a criança e suas características aos novos educadores, ele terá também o papel de mostrar à criança, junto aos educadores, as novas vivências que poderá ter. A clareza desse papel faz toda diferença nessa ação. Geralmente pais fazem isso de forma intuitiva, muitas vezes os próprios educadores, também de forma intuitiva, buscam na brincadeira uma forma de acalmar a criança neste primeiro momento. Acreditamos que a brincadeira possa ser uma ação refletida, que pode ser inserida nesse espaço como um passo importante na apropriação da criança do novo espaço e novas relações. Pode ser interessante que educadores ministrem brincadeiras em que eles e pais estejam juntos, e que isso afaste a ideia de que a figura conhecida deve apenas observar durante todo tempo, para se tornar menos visível aos olhos da criança. Este pode ser um momento importante, e que merece um olhar especial nas ações educativas. Pode haver nisso a oportunidade da própria criança dar sinais de que já se sente à vontade para mover-se, interagir e brincar sem o auxílio do adulto conhecido.

Este modo de orientar as relações de brincadeira exige tempo, conhecimento e aceitação por todos, o que nem sempre é fácil, pois nem sempre é algo controlado pelo educador. Mas parece ser uma opção de organização flexível na inserção, pois oportuniza aos pais conhecer os caminhos que a instituição quer percorrer.

Também abordando a importância da mediação que o adulto faz no momento inicial na creche, Pantanela (2010) apresenta um artigo em que dá ênfase aos vínculos estabelecidos

inicialmente. Para esse trabalho, baseia-se na Teoria do Apego (BOWLBY, 2002), já abordada aqui. Segundo esta autora, as ações mais perceptíveis de apego acontecem mediante a perda da figura materna, sendo ela temporária ou permanente. A figura materna é entendida como qualquer sujeito a quem a criança direciona apego. A presença deste sujeito possibilita que a criança se sinta confiante em explorar um espaço e interagir com outras pessoas, assim cria vínculo com seus novos parceiros, especialmente com o professor, ao qual acaba por direcionar seu apego na posterior ausência da mãe e que será sua figura de apego subsidiária, dando segurança para explorações na instituição educativa.

Esta abordagem pode auxiliar as práticas educativas na creche, visto ser um conhecimento importante sobre o desenvolvimento infantil que contribui para que as professoras compreendam os processos mentais das crianças e comportamentos provenientes do afastamento da mãe. Assim, podem organizar melhor suas ações entendendo a importância do planejamento e da adoção de estratégias específicas para o período de inserimento, visando a criação de vínculos.

Concebendo essa ideia junto a de Vasconcellos (2002) sobre a importância das brincadeiras, consideramos, então, que o educador irá assumir o papel de mediador das mesmas. Sendo ele a figura de apego subsidiária, as ações do professor podem oportunizar a exploração do novo espaço, e a criança teria maior segurança e liberdade em se aventurar nesse meio.

O choro ainda é outro ponto destacado por Pantanela (2010), visto ser uma importante forma de comunicação do bebê, e o meio pelo qual é possível avaliar suas necessidades subjetivas e reações ao afastamento da figura de referência e exploração do novo espaço. Através do choro é possível estar atento e perceber do que a criança necessita, porém para compreender o que está sendo comunicado é preciso que professoras e pais compartilhem esta interpretação, o que evidencia mais uma vez a importância da presença da figura de apego. Sobre o choro, Vitoria e Rossetti-Ferreira (1993), explicitam que este pode ser um sinal da necessidade de consolo e que, na maioria das vezes, uma atenção individual, mesmo que rápida, pode trazer à criança a satisfação de sua necessidade. Destaca-se, mais uma vez, a necessidade de intencionalidade e organização das ações neste período, estabelecendo papéis e direcionando as ações com consciência do que é necessário ser evidenciado na relação que vai sendo estabelecida no contato entre família, criança e educadores.

Pantanela (ibid.) ainda aborda em seu estudo situações que se configuram como formas de mediar a construção de vínculos entre os pais, as crianças e os professores da

instituição. Para ela a brincadeira é condutora de interações em grupo, assim, este é um aspecto importante a ser pensado no momento de inserção da criança. A condução por parte da professora de situações de brincadeira que envolvam a mãe, o bebê e ela, permite à criança maior interação com a professora, constituindo-a como figura de apego subsidiária. Apresenta-se aqui uma situação de interação triádica, onde através da brincadeira se constrói uma relação mãe-bebê-professor, fortalecendo a relação entre todos e oportunizando mais tarde que a mãe possa se ausentar, permanecendo uma relação tranquila e de rica interação entre criança e professor. Mediante tal situação a criança continuará a explorar o ambiente e interagir com seus pares, pois mesmo com a ausência da mãe haverá a presença de uma figura que lhe trará segurança.

Baseada em um estudo que aborda um jogo nomeado como Lausanne Triadic Play (LTP)<sup>8</sup> Pantanela (ibid) exemplifica e demonstra como a criança pode, em uma situação de brincadeira, com uma figura de apego já estabelecida, permitir a aproximação de outro sujeito, que torna-se uma figura de apego subsidiária. Através deste exemplo procura mostrar como numa mesma relação mãe-bebê-outro é possível estabelecer novas relações bem como transmitir ao terceiro sujeito formas já conhecidas pela criança de comunicação e tornar familiar ao terceiro gestos e expressões. A presença da figura de apego possibilita ao professor conhecer e aprender as formas mais familiares para a criança de gestos e comunicações, estreitando os vínculos como figura de referência, pois entra na relação mãe-bebê sem excluir a mãe. Desta forma a autora destaca que o bom estabelecimento de uma tríade está nas transições que acontecem durante a brincadeira.

Pantanela (2010) também faz menção à formação, ela explicita a importância de uma reflexão formativa e compartilhada ao pensar no inserimento como experiência pedagógica em que professoras podem trocar experiências de forma a reelaborar a organização desse momento. Compartilhando, portanto, do que queremos evidenciar nesse trabalho, traz à tona a importância das trocas que acontecem entre os professores antes, ainda durante e depois de um momento de vivência da relação triádica.

Como parte dos conhecimentos sobre o papel de cada sujeito, destaca em suas primeiras observações que é necessária uma consciência por parte dos componentes da

---

<sup>8</sup> Jogo no qual se busca observar a interação entre a criança e mais dois adultos. No primeiro momento a criança brinca com um adulto, enquanto o outro observa, depois o outro adulto brinca enquanto o primeiro observa, em seguida brincam os três e, por fim, os dois adultos conversam entre si enquanto a criança observa. Foi criado com o objetivo de analisar a relação triangular pai-mãe-bebê, onde considera a família uma unidade. (PANTANELA, 2010)

instituição, de que não só a creche é novidade para a criança, mas que a criança e sua família também o são para a creche. Segundo a autora a instituição tem a percepção de que ela é uma novidade na vida da criança, mas não percebe ou age consciente de que a criança e sua família também são novidade para a creche. Isso revela um olhar unidirecional, deixando de ser foco dela o conhecimento mútuo. Falando dessa relação entre família e creche afirma que fazer uso da reunião de pais para dar recados e informações não contribui para a relação entre eles. Para que a instituição perceba que as novidades acontecem para todos os envolvidos e que tanto crianças, famílias, como a própria instituição precisam estar abertas a ações diferentes, é necessário superar preconceitos.

Podemos considerar que se trata de um processo que leva algum tempo e que perpassa variadas formas de encontros, sendo uma delas as reuniões, momento que não pode se constituir como sua principal forma, porém é parte dele. Unido a outras situações de trocas com a instituição, buscar-se-á vínculos que garantam a segurança na exploração e vivência nesse novo ambiente.

Também sobre a segurança dos pais, Vitoria e Rossetti-Ferreira (1993), trazem alguns aspectos práticos que podem colaborar para o aumento da confiança e o estabelecimento de vínculos. Uma questão é manter os pais cientes do comportamento da criança, dando condições de que também observem a criança num momento mais calmo, posterior à sua saída, sempre deixando claro os passos que são dados pela creche.

Com essas afirmações de Vitoria e Rossetti-Ferreira refletimos sobre a importância dos pais serem sujeitos participantes na inserção, tanto em acordos quanto informados, de forma simples e clara, como a creche pretende que se comportem frente a outras situações nas quais não seja possível maior negociação. Talvez esse seja um meio de esclarecer papéis no processo, e deixar claras as concepções que a instituição tem, como por exemplo, esclarecer a importância de não sair sem se despedir da criança para que ela não fique com a sensação de perda, ou que se mantenham não visíveis durante o momento que presenciam uma atividade que a criança está a fazer após a saída deles. Assim como é importante para o sucesso da ação do educador que ele saiba seu papel, acreditamos ser importante também pensar junto disso o papel do responsável, que pode sentir-se incluído e menos perdido nas ações.

Ainda no estudo de Pantanela (2010) a confiança é destacada como ponto positivo pelos pais. Este aspecto abarca diferentes situações, que necessitam ser organizadas, porém, apesar de considerar importante, as professoras indicam não ter conhecimento de como auxiliar em sua construção. Uma das situações é a disponibilidade de tempo dos pais em

permanecer na escola, visto que os professores e pais fazem julgamentos sobre isso, como por exemplo, quando os pais permanecem na creche, porém longe das crianças, perdendo-se para eles o sentido de sua estadia. A autora destaca o fato de não haver esclarecimento para os pais sobre isso.

Nos indagamos, mediante essa situação sinalizada por pais e professores, se há para os profissionais uma clareza ou segurança das intenções de cada ação, ou também algumas dificuldade em dialogar com os pais sobre ela. Entendemos que os sujeitos envolvidos na inserção necessitam estar cientes de ações básicas para o processo e esclarecidos sobre possíveis mudanças de estratégia, sempre em acordo com o que as crianças irão sinalizar ao longo desses primeiros dias.

Ao longo de sua análise Pantanela (ibid.) apresenta algumas discordâncias e julgamentos recíprocos referentes a alguns pontos como horário estabelecido pela creche para entrada e saída e quanto à alimentação. É importante destacar que estes pontos são também estruturais e envolvem questões de rotina essenciais ao desenvolvimento de vínculos, quando se trata do trabalho com crianças tão pequenas.

Ao falar do choro apresentado pelas crianças, explicita que, sendo essa a forma de comunicação da criança, deveria como tal ser melhor compreendido, mais escutado. Afirma que na instituição há uma tentativa de cessá-lo continuamente através de várias estratégias ao invés de perceber que este é sua comunicação de que algo não está bem. Podemos compreender com essa afirmação que a troca entre professores e pais durante os primeiros dias é mais uma vez crucial, pois está nela a oportunidade de tornar mais conhecidas e, portanto, significativas para os novos cuidadores, as sinalizações que a criança faz.

Segundo os dados observados pela autora, as interações que acontecem durante os primeiros dias da criança na creche são de caráter diádico, sendo mãe-bebê, bebê-professora ou mãe-professora, e acontecem de forma intuitiva, sem uma intencionalidade pedagógica, ou sem um planejamento. Existe uma ausência de escuta à voz dos bebês. Há pouco conhecimento e valorização do brincar como meio de formação de vínculos. E, ainda, a formação recebida não abrange os aspectos citados.

Alguns pontos evidenciam a necessidade de uma reflexão conjunta em uma formação continuada, tanto quando se pensa na categoria do choro, como quando se pensa em objetos transicionais, como a chupeta e outras ações relacionadas, por exemplo, ao cuidado. Apesar de não ser abordado dessa forma pela autora, é possível compreender que as professoras demonstram conhecimentos intuitivos quanto a esses aspectos, algumas, refletem sobre eles,

porém é evidente que um trabalho de formação com base nesses tornariam-nos parte de uma ação pedagógica intencional.

### **1.3 Encontros e saberes**

Tentamos aqui relacionar um conjunto de especificidades do trabalho na inserção, todas elas recheadas da demanda que tem a interação com a criança pequena. Mas que só nos reforça a ideia da inserção como um encontro. O trabalho com o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena requer a vivência, a experiência concreta que tem no “outro” seu principal intermédio com o conhecimento e a constituição de si. Profissionais da instituição, familiares e crianças se encontram, e nesse encontro nasce uma demanda se diálogos e interações, regida pelo objetivo de proporcionar condições de desenvolvimento e experiências ricas à nova criança que chega a creche. É esse encontro e os conhecimentos envolvidos nesse objetivo que nos motivam a compreender a construção de saberes dos professores sobre suas ações profissionais.

Neste estudo, com reflexões e vivências práticas, buscamos contribuir com as reflexões sobre um momento, tomado como simples e passageiro por alguns, mas que é parte de um contexto maior, em que as ações com as crianças pequenas fazem grande diferença em sua formação e em todo o trabalho de uma instituição. Além de ter suas circunstâncias ditadas por vários fatores para além das ações imediatas competentes aos profissionais que com elas trabalham.

Percebemos, portanto, através desses estudos, vários aspectos que cercam o momento de acolher as novas crianças na instituição de Educação Infantil. Cada aspecto envolve diferentes conhecimentos e organizações, que sempre colocam o professor, ou outro profissional da educação responsável pelo cuidado e educação da criança, no centro das ações.

Assim, evidencia-se uma gama de ações, conhecimentos e articulações necessários ao trabalho adequado à chegada de crianças à creche. Conhecimentos sobre diversos aspectos do desenvolvimento infantil, sensibilidade no contato com os pais, entendimento da educação enquanto direito da criança, consciência dos papéis a desempenhar, auxílio aos pais na execução de seus papéis nesse momento, ações práticas possíveis de se planejar, são só alguns aspectos abordados por esses estudos, que circundam as ações dos educadores. Para tal conhecimento, ressaltamos o quanto são necessárias oportunidades de articulações e trocas

entre os próprios professores de uma equipe, ações de formação sistemáticas e planejamento institucional com toda equipe, na busca desses objetivos. É evidente a relação disso com políticas que privilegiem formações e planejamentos, em que se viabilizem espaços-tempos para tal, bem como condições estruturais para a execução das mesmas. Assim, buscamos a seguir a compreensão de um conjunto de circunstâncias no qual acontece a construção e articulação de conhecimentos por parte dos profissionais que trabalham com a infância, dando destaque aos diferentes saberes que envolvem seu trabalho com as crianças pequenas, em especial no período de inserção.

## **CAPÍTULO 2**

### **DOS CONTEXTOS, FORMAÇÃO E SABERES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Com tudo que foi exposto no capítulo anterior no que concerne às diferentes discussões sobre a inserção, bem como sobre a centralidade que há na ação dos professores e outros profissionais envolvidos neste trabalho, queremos agora dar centralidade aos saberes, conhecimentos e ações dos professores. Compreendemos que é importante inserir as ações de inserção em um contexto maior. Tudo que foi discutido quando se pensa a centralidade dos sujeitos, o entendimento da inserção como um encontro entre sujeitos, as concepções que fazem parte da história da educação da infância, também se entrecruzam com o histórico da constituição de seu profissional e com os saberes e conhecimentos dele.

Nesse capítulo, buscamos aporte em diferentes autores que tratam sobre saberes e formação de professores, buscando elencar alguns aspectos no que se refere a orientações nacionais, legislações, conhecimentos teóricos dentre outros, para dialogarmos sobre os conhecimentos e ações específicos do trabalho com a infância, que se fazem presentes no período de inserção.

Como nosso campo de interesse, daremos foco à alguns aspectos históricos da existência, institucionalização e crescimento da Educação Infantil por entender que esta contextualização torna mais claro o caminho da consolidação da existência do profissional da Educação Infantil e conseqüentemente seu papel e saberes de seu trabalho. Com um diálogo entre o histórico da Educação Infantil, conseqüente compreensão sobre o profissional, e os conhecimentos pertinentes ao professor que trabalha com a infância pequena, tentamos delinear os contextos que compõe o cenário de captação desse campo de pesquisa, a Escola de Educação Infantil da UFRJ.

#### **2.1. A Formação de professores**

Em muitos momentos da trajetória profissional, ouvimos avaliações sobre o trabalho do professor. Avaliações da parte de colegas de trabalho, da gestão, de pais de alunos, dos próprios alunos. Mas é bastante interessante como nos diálogos cotidianos percebe-se os próprios professores, conscientes ou não, fazendo avaliações de seu trabalho. Falo disso pela

experiência da minha trajetória. Nem sempre essa avaliação põe em questão, ou reflete de forma crítica o que é feito, é fato. Mas seja em momentos de questionamento, na busca de partilhar situações, ou para afirmar o próprio trabalho, é comum percebermos os próprios professores fazendo relatos de suas ações. É nesses diálogos que muitas vezes ressoa para mim a questão da formação. Isso porque eles revelam dúvidas, incoerências, ansiedades, experiências, sucessos, tudo em um movimento constante, mostrando que no cotidiano da instituição educativa há sempre um movimento de diálogos e ações em busca de um trabalho coerente com o que se destina a educação. Percebe-se aí que os muitos conhecimentos que os professores têm sobre seu trabalho serão sempre relativos, sempre suscetíveis a mudanças.

Os textos que falam direta ou indiretamente em formação de professores, desenvolvem críticas aos diferentes modos de pensar este aspecto da educação nos últimos anos. Vemos isso, por exemplo, com a crítica feita por Nóvoa (2002) quando chama atenção para as muitas controvérsias políticas que há nas diferentes teses sobre a educação; Tardif (2012), ao falar da desvalorização dos saberes que o professor tem e transmite; ou Imbernón (2009) quando trata da permanência de muitos avanços relativos a formação apenas na letra da lei. Todos tem olhares diferenciados sobre a formação dos professores e buscam elucidar trajetórias e obras com maior clareza do que de fato cerca os caminhos sociais, ideológicos e políticos que compõem o avançar das ações formativas.

Ora, falar de formação, é elucidar a necessidade de uma crítica cotidiana, em que questionam-se as repercussões que têm as ações educativas para aqueles seres humanos a quem se empenha um esforço por educar. A necessidade de formação está, portanto, na obrigatoriedade de não se dar por satisfeito diante de alguns objetivos já alcançados. Está no cerne de olhar para o trabalho educativo como sempre inacabado, como um caminho que pode sempre ser melhor em seu trajeto, com passos nunca iguais e apesar de decididos, sempre disposto a ter companhias e a decidir junto a elas o caminho que se tem à frente. “A que se destina um processo de formação a não ser à mudança, ao deslocamento da visão que temos no que se refere à determinada ação, interação, situação, evento, conceito ou contexto?” (KRAMER, 2013, p. 311). Pensar a formação é ter como principal critério a mudança, o desenvolvimento, a construção. É considerar que há outras formas a serem compreendidas, experimentadas, avaliadas, aperfeiçoadas, num movimento que envolve todos os sujeitos que compõem um grupo com uma atividade comum, neste caso, a construção do conhecimento sobre o mundo. É uma forma do professor repensar sua relação com seus próprios saberes.

Imbernón (2011) enfatiza que, se a educação dos seres humanos se tornou mais complexa com as mudanças sociais, o que já se esperava, porém de forma mais vertiginosas desde o final do século passado, é mais que esperado que a profissão docente também mude. Assim, para ele, o profissional docente deve formar-se para as mudanças e as incertezas.

Lovatti e Cia. (2013) apresenta uma reflexão sobre a formação de professores a partir da dialogia<sup>9</sup> e chama atenção para a importância da escuta das várias vozes que se evidenciam no fazer pedagógico cotidiano. Segundo essa autora, os saberes, conhecimentos, fazeres, são construídos cotidianamente no encontro com o outro, já que a narrativa dos professores sobre suas vivências é atravessada de várias vozes que vivenciam na relação com os sujeitos, ou seja, é uma construção coletiva. A formação é concebida por ela, em consonância com os pensamentos de Bakhtin, como um convite à conversa, à contra palavra, ao ato responsável.

Um estudo que envolve o ser humano precisa compreendê-lo num movimento dialético, na relação com o social, num exercício exotópico, onde se busca a perspectiva dos sujeitos a partir de sua composição no movimento de um grupo social.

Sobre isso, Tardif (2012) diz que:

O saber dos professores é profundamente 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 *Álter*, 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 dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (p. 15).

A linguagem aqui compõe a forma de relação e interação entre “mim” e os “outros” e compactuando com as afirmações de Bakhtin ao tratar do signo como manifestação ideológica, percebemos nesse movimento complexo a constituição dos sujeitos no plano social. Como tal, as palavras do outro, que me alcançam, trazem em si uma visão de um ponto que não posso ver e também parte do que compõe os saberes sociais, complementando-me. Na tensão do que é a palavra do outro e o que já compõe o meu saber me constituo.

Podemos dizer que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: enquanto palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém, enquanto palavra de outrem pertencente aos outros e plena do eco dos enunciados dos

---

<sup>9</sup> Dialogia é atividade do diálogo e atividade dinâmica entre EU e Outro em u território preciso socialmente organizado em interação linguística (MIOTELLO 2009). Para aprofundamento ver Bakhtin (2003).

outros, e, finalmente palavra sua, pois na medida em que lido com esta palavra numa situação dada, com uma intenção discursiva, ela já está penetrada por minha expressão (BAKTHIN, 2003, p. 293).

Portanto, concebemos assim a constituição do sujeito. Como sua função social enquanto profissional não se desvincula de seu ser, a concebemos então como parte de sua formação enquanto tal.

Kramer (2013) enfatiza a formação em relação à responsabilidade. Para essa autora, nossa responsabilidade em gerir conhecimento é maior ao saber que este é constituído por várias vozes, de outros contextos e de outros tempos. A formação se dispõe então de um legado de conhecimento gerado no tempo e no espaço de forma coletiva. Isso aumenta nossa responsabilidade, pois como conhecimento gerado coletivamente ela é, por consequência, direito coletivo/de todos.

A autonomia se refere às condições favoráveis para que a autoria possa acontecer. Ainda segundo Kramer, existem várias situações no contexto que dificultam ao professor ter autonomia e autoridade, como as relações entre os sujeitos, estruturas administrativas, políticas, etc.

Imbermón (2009), fala da complexidade dos contextos que dificulta, inclusive, a formação, pois, para ele, tanto lugares concretos como características dos ambientes sociais e de trabalho compõem esse cenário. É nisso que faz uma crítica a algumas concepções de formação permanente do professor, que têm nele um profissional técnico, aquele que, através de um conhecimento científico, fará apenas a aplicação e reprodução de técnicas. Pondera que isto desconsidera a educação como fenômeno social, que requer do profissional autonomia e autoridade para pensar situações distintas em diversos contextos.

Kramer exemplifica a ideia de autonomia com uma situação que considero interessante. Uma das definições de autonomia seria a distância que um automóvel é capaz de se locomover sem reposição de combustível. A autora pergunta, então, qual seria o combustível do professor. Creio que ele seja composto por uma gama de situações, dentre elas condições de trabalho adequadas no que tange a recursos, estrutura e pessoal. Estes fornecem ao contexto educativo os recursos necessários à sua auto organização.

Condições adequadas significa aqui mais do que ter estes elementos disponíveis, é ser possível, através deles, abrir espaço para a discussão da prática pedagógica e permitir que a comunidade escolar esteja representada nela. É garantir a participação desta comunidade em âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro.

A própria escola é espaço onde se aprende autonomia e autoridade. O projeto de escola autônoma está em maior evidência desde os anos de 1990, quando começou a haver um movimento em defesa disso através de mudanças estruturais, legislativas, administrativas entre outros aspectos. No entanto, percebemos situações contraditórias. Enquanto há garantia de autonomia para gerir recursos com participação da comunidade, enquanto os professores têm em mãos indicadores a serem complementados em sua própria práxis, enquanto há um currículo base a ser complementado por cada espaço educacional, todos garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), há todo um movimento de avaliações em grande escala que reduz todos os espaços e sujeitos a um único resultado aceitável. Mesmo com esse movimento pela autonomia da escola, ainda não há um reflexo dessa busca na dimensão necessária, e não há, então, um contexto possibilitador para que a autoridade e autonomia possam se constituir neste espaço (KRAMER, 2013).

Contreras (2012) se dedica à temática da autonomia do professor, entendendo-a como “uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional” (p. 29). Ressalta que para compreender essa temática no contexto concreto, requer contextualizar as formas e efeitos políticos que concebem esse professor, posto que

esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos, como educativos. Por conseguinte, o esclarecimento da autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam (p. 29).

Ao longo de seu texto, questiona os sentidos e interpretações dados a este termo, nos últimos anos. Mas deixa claro que a autonomia não se trata de uma característica individual, mas um exercício, uma forma de se vivenciar algo. Assim, fala de situações sociais nas quais as pessoas se conduzem autonomamente, processo em que constroem sua identidade ética. É, portanto, uma construção permanente, que se dá em uma prática de relações com os outros sujeitos envolvidos nas ações educativas cotidianas. Diálogo e compreensão serão características essenciais da relação que permitem o desenvolvimento da autonomia.

Sendo, portanto, uma construção, um exercício, não equivale a uma característica individual, não limita sua visão de autonomia aos contextos imediatos de sala de aula, em que o professor resolve situações do dia-a-dia, “pelo contrário, a ideia de autonomia, entendida como exercício, como construção, deve se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada” (CONTRERAS, 2012, p. 219).

Assim, podemos entender com esse autor que a autonomia é a capacidade de avaliar contextos amplos, aos quais o professor está exposto em seu fazer educativo, ou seja, é um processo de emancipação, de independência ideológica, é transcender o já dado nos contextos sociais e principalmente políticos sobre a concepção de ensino.

Está aí um dos papéis da formação, auxiliar esses profissionais no entendimento desse aspecto. Estar consciente do que é ser autônomo e autor causa mudanças consideráveis em seu conhecimento, em seu agir ético e em sua ação criativa. Todas elas estarão em diálogo nas decisões educacionais diárias explicitando ao educador como suas ações estão ligadas aos contextos maiores.

Para dialogarmos sobre a formação desses profissionais precisamos considerar, num primeiro instante, os saberes já erguidos e aqueles aspirados por eles.

## **2.2. Os saberes que compõem a formação**

Nas relações diárias os professores trazem consigo conhecimentos que se construíram ao longo de sua trajetória. Um professor facilmente faz referência a sua experiência de formação inicial, como estágios e discussões teóricas, bem como sobre a forma como esses conhecimentos se articulam ao longo de sua trajetória. Para Tardif (2012) os diferentes saberes que compõem a formação do professor abrangem conhecimentos de diversos momentos e vivências do mesmo. Entende os saberes dos professores como algo vinculado a diferentes instâncias da vida, seja em aspectos pessoais, relações com colegas de trabalho e com os alunos, situado em políticas, entende que esses saberes não podem ser pensados de forma descontextualizada (p.11).

Estas vivências, em relações muitas vezes contraditórias, são consideradas fontes ou origem de saberes que ele nomeia como saberes profissionais (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes profissionais se referem aos que advêm das instituições que instruem sobre os saberes da educação, englobando, em articulação, as ciências e as ações da educação. Os saberes disciplinares se referem aos saberes sociais que a instituição formadora, como a universidade define para estruturar a formação, estão geralmente ligados e nomeados em divisões de conhecimento entendidas como disciplinas. Os saberes curriculares se referem à organização metodológica e didática, se traduzem concretamente em programas escolares. Por

fim, os saberes experienciais são aqueles que se constroem em decorrência de vivências, que vão se integrando às ações do educador como válidas para seu papel.

Tardif (2012, p. 34) destaca que os processos de formação e de produção social dos saberes estão interligados, complementando-se, mas que na contemporaneidade, a produção de conhecimento em si tem ganhado uma importância e prioridade tão grande que os processos de formação deixam de ter a atenção em proporção com a produção do conhecimento. Faz, assim, uma crítica à atual relação que o conhecimento tem entre pesquisa e ensino nas instituições universitárias. Ele aponta que estas instituições, precisam considerar o professor como o principal agente do sistema escolar, bem como o seu saber-fazer, que se trata daquilo que circunda a prática do cotidiano. Os próprios professores dão um status particular aos saberes experienciais, que se constroem na prática, vinculando-os na constituição de seu profissionalismo. Essas práticas não são decorrentes de instituições formadoras, de currículos ou outros documentos sistematizados.

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2012, p. 49)

Com essa ideia defende que a construção do profissionalismo docente se dá através do coletivo, numa articulação entre os conhecimentos obtidos no início do ofício e as transformações oriundas da experiência que se acumula com o passar dos anos.

O saber se constrói e se define nas relações entre os sujeitos, quando estes, através da linguagem explicitam seu saber, tentando torná-lo entendível pelo outro. É neste intertexto que o professor torna seu conhecimento maciço, concretizado. Assim, “como, para Bakhtin, a linguagem é material e instrumento de si mesma, o saber do professor é também linguagem, discurso. Portanto, nas relações de alteridade o saber se constitui e se explicita” (MICARELLO, 2006, p. 26).

Nóvoa (1995) destaca a instituição como parte do processo de mudança e formação. Enfatiza que para que haja mudanças em prol da qualidade educativa é necessária uma articulação entre desenvolvimento profissional e projetos escolares (p. 28). Assim, a escola é pensada como um ambiente de educação em que a formação é percebida como permanente, local onde não se desvincula trabalhar e formar-se, mas integra-se a suas propostas a própria atividade de formação.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma

reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995; p. 28).

Em outro texto Nóvoa (1999), chama atenção para uma relação de excessos e controvérsias no que trata o modo de ver os professores, percebemos que a defesa do autor por essa articulação entre trabalho e formação está em sua indignação com ideias e ações que desvelavam um olhar duplo para o professor. Nestas concepções, ao mesmo tempo em que são vistos como profissionais medíocres, sem formação adequada, os professores são vistos como sujeitos importantes na melhoria do ensino e conseqüente desenvolvimento dos processos culturais e econômicos. As ações revelam que no plano político nem sempre há um reflexo do entendimento da real função do professor, o que, por sua vez, ocasiona processos de formação que desmerecem a partilha de conhecimentos profissionais e a reflexão experiencial. Na prática acontecem, portanto, planos de formação que colocam nas mãos de sujeitos alheios às realidades escolares a tarefa de produção do conhecimento sobre essa área.

Qualquer ação humana precisa ser situada, para ser compreendida e modificada, assim, queremos nos debruçar agora sobre o processo histórico e político que ajuda a vislumbrar aspectos importantes sobre a formação de professores da Educação Infantil. Compreendendo que este é um alinhavar, com diferentes pontos e espaçamentos, entre o que vislumbramos no histórico da infância e no histórico de formação de profissionais da educação dos diferentes segmentos.

### **2.3. E o professor da Educação Infantil? Aspectos históricos e concepções de formação**

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN-JR, 2011, p. 31).

Para iniciar a resposta à pergunta que abre este capítulo temos que deixar claro que o professor de Educação Infantil é, antes de tudo, um professor, e ponto final. Portanto está à mercê de processos políticos e históricos que envolvem todos os professores e a educação em si. Porém, em alguns aspectos a Educação Infantil tem uma história própria, portanto, também o é a história de formação de seus educadores, ainda que também se entrecruze com a daqueles que trabalham com outras faixas etárias. A trajetória da Educação Infantil e dos seus

professores se compõe de um caminhar histórico que cerca a criança e a infância. Enquanto sujeito histórico, localizemos a criança nas relações que se inscrevem ao longo da organização de nossa sociedade, na qual, por conseguinte, se insere a educação delas.

Esse segmento da educação veio ganhando atenção nos últimos anos, principalmente após ter sido declarada como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), isso acarretou mudanças variadas, principalmente no que se refere ao financiamento (BRASIL, 1996), já que passa a ser contemplada com parte da verba destinada à educação. Este fator vem sendo sentido com intensidade pelos profissionais da área, visto possibilitar mudanças qualitativas em vários aspectos.

Esse processo de mudanças de concepções sobre a infância não está deslocado de um conjunto de mudanças sociais e estruturais ocorridas na história brasileira e internacional. A história inicial de atendimento à infância no Brasil tem a marca de uma perspectiva assistencialista e médico-higienista. Tais aspectos estão interligados à história mais ampla, quando, na Europa, havia essa perspectiva em prol da adaptação da sociedade à transição do feudalismo para o capitalismo, no período entre os séculos XVIII e XIX. Parte dessas adaptações foi a inserção da mulher no mercado de trabalho, trazendo a necessidade de um local de guarda da criança. No Brasil, assim como em outros países, esta guarda deu a este campo da educação também o papel de alcançar as famílias com ações de reforma de seus costumes, ou seja, foi vista em prol da inculcação de culturas de interesse do estado (NUNES, 2011). Vemos, portanto que o histórico das políticas públicas de atendimento educacional à criança pequena tem, em princípio, o objetivo de assistir àquelas que necessitavam de cuidados durante o período que seu responsável necessitava trabalhar.

Com o passar do tempo e as mudanças nas concepções de educação e de infância, o campo da Educação Infantil também vivenciou avanços, principalmente em respeito ao que diz a Constituição Federal de 1988 sobre a garantia à criança pequena do direito à educação. A Carta Magna ressaltou o dever do Estado no oferecimento deste atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos, dividido segundo a faixa etária. (BRASIL, 1988).

É necessário destacar, no entanto, que esse reconhecimento não pode ser encarado só como causa de muitas mudanças, mas, e principalmente, como consequência de muitas lutas de segmentos militantes pela infância e pela educação que dela deveria ser responsável (KUHLMANN JR, 2011, p. 179). Essas lutas cingiam pelo olhar para o direito da criança pequena a inúmeras coisas tais como, cuidado, abrigo, proteção e educação de qualidade, oferecida pelo poder público. Como resultado destas lutas e em ocasiões e motivações

subsequentes à Constituição, foram se construindo outros documentos importantes na afirmação desses direitos. No ano de 1990, nasceu a lei 8069/90, O Estatuto da Criança e do Adolescente, nomeado geralmente como ECA (BRASIL, 1990). Nele se destaca o olhar para a criança como sujeito com especificidades e não mais como adulto em miniatura. Sujeito reconhecido em seus direitos específicos, numa lei especificamente para suas necessidades (LEITE FILHO, 2005).

As alterações que sofreram as concepções de infância e criança deram um movimento diferente a este campo, que tornou próprio e diferenciado o caminhar da Educação Infantil em relação ao restante da Educação Básica. Em decorrência do contido nesses documentos outros vários são pensados, construídos e distribuídos por intermédio do Ministério da Educação (MEC).

O MEC assume em 1994 a responsabilidade de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil. Em 2005 esse documento é apresentado em sua forma final. Neste contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

No que se refere à formação do professor de Educação Infantil, esse documento traz como diretriz que:

as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL, 2006b, p. 18).

Em 1994 já havia sido publicado o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), traz alguns aspectos importantes como resultado destas ações e esforços pela qualidade desse segmento (LEITE FILHO, 2005). Assim, a LDB. 9394/96 reafirma a educação das crianças com menos de seis anos como primeira etapa da Educação Básica. Também torna claro que a diferença de divisão entre creche e pré-escola estava

apenas na faixa etária e não mais na qualidade de atendimento, uma característica histórica que perseguia esse campo. Outro dado importante é a caracterização da avaliação sem fins de promoção, tornando evidente que o objetivo da avaliação é o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Todos estes aspectos, que alteram no que tange à responsabilidade, objetivos e caracterização da Educação Infantil, implicam mudanças em sua estrutura, inclusive no que trata dos profissionais. Nesta mesma lei, no Título VI, que trata dos profissionais da educação, garante que a formação destes deve ser em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, como formação mínima o nível médio, na modalidade normal. No ano de 2013, porém, ainda encontramos dificuldades para que este objetivo seja alcançado. O documento intitulado “Educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação”, elaborado pelo MEC com cooperação da UNESCO, lançado em 2013, traz em seu texto o reconhecimento de que ainda há muito professores atuando sem a formação adequada (BRASIL, 2013a, p. 87).

A lei nº 10.172/01, Plano Nacional de Educação, vigente entre os anos de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001), deu aporte aos outros documentos, trazendo uma espécie de laudo do estado da educação no país e estabelecendo algumas estratégias de alcance de sua melhoria.

Estas leis, construídas ao longo dos últimos 26 anos, trazem, em seu discurso, dados importantíssimos que configuram as maiores conquistas no que tange à educação da infância, sendo o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos a maior delas. Assim, coloca a criança no centro do planejamento das ações, devendo ter reconhecidas suas especificidades no atendimento em acordo com as características da faixa etária, bem como em sua singularidade. Para a concretização de tais pressupostos, outros documentos trazem a formulação de estratégias que o viabilizam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), é um desses documentos. Surge como aporte ao trabalho dos profissionais, para nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos das instâncias municipais e institucionais de educação.

Ora, se começam a ser reconhecidos os direitos que as crianças têm de serem atendidas segundo características específicas do ser criança, desponta uma nova necessidade frente à formação do profissional que trabalha com essa faixa etária. Se a função da Educação Infantil passou pela concepção de direito dos trabalhadores como guarda da criança, cuidado e

atualmente o cuidado e educação, o papel do adulto que trabalha nesse segmento também foi se modificando. Esse papel foi, inclusive, tido por muito tempo como apropriado para mulheres, discurso baseado na alegação de que este gênero já tinha características naturais para esse trabalho<sup>10</sup>. Em tempos mais contemporâneos se destaca a importância do gênero masculino nesse local, apesar de certo receio ainda por parte de familiares e outros profissionais. O fato é que com o modificar da concepção de infância, também se modificou a expectativa de função do adulto que trabalha com essa faixa etária e, portanto, as exigências de características e saberes dos profissionais deste segmento. Isso trouxe uma maior emergência de discursos sobre os profissionais da Educação Infantil no campo da pesquisa acadêmica (MICARELLO, 2006, p. 27).

Dentre os documentos recentes que podemos destacar no que trata da formação do profissional da Educação Infantil, trazemos aqui o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2011b). Este documento traz em si algumas metas e estratégias em prol da melhoria do atendimento a esta faixa etária e, dentre suas ações, algumas se referem aos profissionais da Educação Infantil, que podemos tomar como importantes passos. Já na meta número 1, com vistas à universalização do atendimento à faixa etária de 4 e 5 anos até o ano de 2016, evidencia a busca da promoção da formação dos profissionais, seja em formação inicial ou continuada, com objetivo de, progressivamente, ter todos os profissionais ativos com formação em nível superior (item 1.8) e a articulação entre os profissionais da área acadêmica na formulação de propostas (item 1.9).

Já na meta número 15, tem por objetivo que no prazo de 1 (um) ano de vigência do novo plano, se garanta uma política nacional de formação, em colaboração entre o Governo Federal, os estados, o Distrito Federal e os municípios na busca da valorização dos profissionais da educação. Para isso quer assegurar que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

No que trata da continuidade da formação dos profissionais, traz como estratégia no item 15.4 “consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” e no item 15.11 “implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as)

---

<sup>10</sup> Sobre isso ver Cerisara (2002).

profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados”. Na meta 16, tem por objetivo “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação”. Nas estratégias para essa meta o documento concebe a formação continuada como necessária e deixa claro sua intensão de que aconteça através de instituições reconhecidas ou por outros meios certificados.

Percebe-se, portanto, no novo plano, o reconhecimento da necessidade de pensar tanto a formação inicial de profissionais que ainda atuam sem formação adequada, quadro que retrata principalmente o segmento da Educação de 0 a 6 anos, bem como a continuidade dessa formação. Ter isso reconhecido em um documento nacional é um ponto muito positivo, porém ainda há pouca concretização no que trata das condições para sua efetivação. Dentre elas podemos destacar o tempo e espaços disponibilizados aos professores para momentos de formação e planejamento na instituição.

Esse campo avançou no quesito de formação em datas muito recentes, como já pudemos perceber, acompanhando o caminho da perspectiva de criança e sua educação. Podemos dizer que ainda há muito para avançar, principalmente sobre a formação inicial, pois, como vimos, há ainda muitos profissionais que atuam nessa área sem a formação mínima exigida pela lei (BRASIL, 2013a), que se refere à formação normal em nível médio (BRASIL, 1996).

Kramer (2011) destaca que são necessárias políticas de formação que não mantenham os professores e demais profissionais presos a documentos curriculares, métodos ou manuais, mas uma formação cultural que permita a vivência da responsabilidade que há na propagação do conhecimento. O que só será possível com políticas educativas que reconheçam o direito que todos têm a este bem.

Nascimento e Motta (2012), ao abordarem questões sobre as políticas para a Infância ainda ressaltam que

É preciso estar ciente de que muitas políticas acarretam consequências inesperadas, nem previstas nem necessariamente desejadas. Em outras palavras, devemos fazer uma distinção entre políticas que pretendem ter impacto nas crianças ou na infância e políticas que não têm esse objetivo, mas que podem ter grandes consequências para elas - para o bem ou para o mal. (p. 8)

Como tratei no início desse capítulo, a necessidade de formação vem da obrigação com a possibilidade de avanços, de caminhos diferenciados, de mudanças, de ser afetado.

Assim, ser professor significa ter uma mescla de paixão entre ensinar e aprender, entre afetar e ser afetado, entre indicar caminhos ao mesmo tempo em que descobre outros. Ao professor de Educação Infantil é necessária uma formação que contemple a dimensão cultural da vida das crianças, reconhecendo que estas aprendem em contextos diversos que envolvem seus parceiros de idade e também os adultos. Cabe também o conhecimento das especificidades do ser crianças. (KRAMER, 2011). O trabalho do professor da Educação Infantil tem muitas peculiaridades, entender a inserção como momento de encontros, perceber a responsividade necessária nesse processo, se torna para nós mais uma dessas peculiaridades. Nela estará envolvido todo o trabalho profissional que tem nas características do ser criança seu aporte.

Na crença de que os teóricos aqui abordados nos auxiliam no diálogo que queremos para compreender a temática desse estudo apresentamos, a seguir, os caminhos pretendidos para a compreensão da realidade esplanada.

## CAPITULO 3

### APORTES METODOLÓGICOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
(Manoel de Barros)

É com o dever do acabamento das próprias perspectivas, em diálogo com os demais sujeitos, que podemos ir vislumbrando realidades. Com ciência de que isto só é possível mediante a tentativa ininterrupta de travar como nosso outro um conhecimento simultâneo daquilo que nos empenha tamanha força. Neste momento do trabalho apresentamos os caminhos delineados na intensão de compreender nossas questões. Portanto, buscamos esclarecer aqui o pensar teórico/prático que cerca nossa ação na qual tomamos, como ferramentas de investigação, recursos da pesquisa qualitativa como a observação, o diário de campo, a análise documental e a entrevista coletiva.

#### **3.1. Nossas formas de diálogos e construção epistemológica**

A construção do pensamento epistemológico e a percepção de caminhos para investigação que se delineiam neste texto, são desdobramentos de uma reflexão que envolve mais que uma jovem pesquisadora, já que tantos outros a compõem.

Partimos do pressuposto de que, só é possível construir um caminho metodológico que desvele as situações necessárias ao entendimento de nossas questões, através de um complementar recíproco de ideias. É com as próprias perspectivas, em diálogo com os demais sujeitos, que podemos ir vislumbrando realidades. O papel da linguagem neste processo é ressaltado por dois estudiosos que nos acompanham em nossas concepções de construção do conhecimento, Vigotski e Bakhtin. Estes autores ressaltam que a apropriação de mundo se dá através da linguagem, é por intermédio dela que se torna viva a capacidade do ser em constituir-se socialmente. Por meio das interações pessoais e interpessoais, mediadas pela

linguagem, que novos sentidos são despertados por nós, reconstruindo internamente algo a ponto de compreendê-lo e se tornar parte do que temos de conhecimento.

Vivenciar os pensamentos de Vigotski e Bakhtin traz a oportunidade de perceber a dinâmica acadêmica em diálogo com a vida. O exercício que decorre disso tornou apaixonante um caminhar que se iniciou há alguns anos, ainda durante a graduação, que não pôde prosseguir naquele momento com as atividades laborativas, mas que novamente cruzaram meu caminho com a escolha por refletir de forma sistemática as ações educativas ligadas a esse mesmo labor. Agora, de forma sistêmica e acompanhada por outros atores que também têm uma atividade investigativa em relação à educação, reflexões tomaram corpo, ganharam consistência e consciência. O encontro com estes autores é retratado nas reflexões metodológicas deste estudo, visto percebermos inúmeros contextos e enunciações numa relação para além de causa/efeito, em que se assume e se considera que são diferentes relações, nos diferentes encontros cotidianos e nas múltiplas vozes que compõem os sujeitos e os grupos sociais.

Concebemos o ser humano como ser constituído e transformado na relação entre ele e seus outros, ou seja, na forma como estes outros são responsivos às suas enunciações. Este movimento, possibilitado pelos diferentes instrumentos culturais, permite uma co-construção do ser humano. A constituição dos sujeitos envolve então uma gama de enunciações ricas, diversas e contraditórias.

Nossa formação, em qualquer papel que assumimos no campo da educação, é possível devido a um atravessar de vozes, que vão nos constituindo em alterações cotidianas de nós mesmos. Isto sempre no encontro com o(s) outro(s). Há que se assumir a incompletude de todo sujeito, assim pensar em formação é pensar a busca pelo acabamento no encontro com o outro sem, contudo, tornar possível sua conclusão (LOVATTI ET AL, 2013). Esta forma de conceber o saber cerca também nosso pensar sobre a construção do conhecimento pelos profissionais aos quais pretendemos investigar. Nós - seja enquanto pesquisadores, enquanto professores ou em qualquer outro papel que lida diretamente com a educação - podemos nos formar na situação dialética das atividades educacionais.

Nas práticas educativas há muitas ações que permeiam o trabalho no dia-a-dia e que são construídas e reconstruídas na dinâmica dos encontros entre professores, crianças, famílias e outros tantos sujeitos que compõem o quadro da instituição educacional. Esses encontros são vistos por Lovatti et al (2013) como ação constante de formação, já que aí estão imbrincados práticas, concepções, diálogos, críticas e o processo de mudanças que decorrem

dos encontros diários de sujeitos ativos, expressivos e dialógicos. Todos manifestam narrativas de suas vivências, compartilham experiências, incertezas, sucessos e são também ouvintes em diálogos que constituem suas ações profissionais.

Consideramos de demasiada importância que nosso caminho metodológico propicie condições de perceber os conhecimentos dos professores como algo que é dinâmico nas interações sociais, que está para além de uma relação de causa-consequência e que pode ser entendido em sua essência via atores envolvidos. Para tal, a pesquisa teve como propósito que fosse de um delinear suscetível ao desencadear de situações em seu percurso.

Uma formação que visa sujeitos comprometidos com um repensar diário é possível quando se adota uma postura polifônica no contexto formativo. Não é em uma única voz, sobreposta às outras, que acontecerá a propagação do conhecimento, mas na própria reflexão das ações e experiências de vida, o que se torna mais rico quando constituído das diferentes falas em um grupo.

Concebe-se a instituição educacional como um ambiente, onde trabalhar e formar não são atividades distintas e que a formação é processo permanente. É necessário então idealizar o professor como sujeito com saberes profissionais que se renovam constantemente, mas não na solidão de sua prática e sim como integrante de uma instituição (NÓVOA, 1992). Sendo essa um instituição pública regida por leis, os órgãos responsáveis tem a função de garantir e valorizar espaços de diálogo para a construção de práticas no cotidiano coletivo. Está aqui uma responsabilidade mútua, já que cabe aos sujeitos que ocupam os espaços escolares, investirem suas vozes em prol desse espaço de formação.

Pensar a formação do ser humano exige pensá-lo como sujeito histórico cultural, que, nos diferentes contextos, é capaz de criar, recriar, transformar e constituir suas ideias a partir do outro. Isso não acontece como uma cópia do que é dito, mas num jogo de respostas a enunciações, que são carregadas de críticas e que se conflitam, o que traz a oportunidade de ir ao lugar do outro para compreendê-lo, sem deixar de situar-se em seu lugar, com suas visões, conhecimentos e experiências, num exercício exotópico ininterrupto (MIOTELLO; NAGAI; COVRE, 2009).

É ilusório pensar uma neutralidade e anulação de subjetividades na relação de pesquisador e pesquisados; dessa forma, evidencia-se a necessidade de assumir um campo de tensões e perceber nele uma riqueza na diversidade de vozes, uma polifonia que se mostra fecunda na compreensão de uma dada realidade. Entende-se que o diálogo é inesgotável em seus significados, sendo complementado, mas também incitado em sua continuidade através

de diferentes enunciações, que trazem a tona novas formas de pensar diferentes conjunturas e estabelecer novas percepções (OLIVEIRA; PAULINO; SILVA; CÔCO, 2013).

No contexto de pesquisa colocamos em xeque nossas percepções e é necessário o aprendizado da análise das mesmas na busca de novos juízos, renovando os sentidos estabelecidos. Os participantes da pesquisa são todos sujeitos de encontros, nos quais, como seres carregados de outras vozes, produzirão novos sentidos na busca pelo entendimento dos traços que compõem o quadro de suas ações. Ainda segundo Oliveira e colaboradores (2013) os diálogos nunca têm o caráter de encerramento, ainda que tenham dado um ponto final a ele, os mesmos não terão de fato um fim, pois como seres interativos que somos sempre haverá algo a ser dito, a finalização, dos quais para isso fazemos uso do diálogo, será sempre provisória.

Há durante a nossa busca de alargar dimensões e compreensões o risco de esbarrar em uma monologia, em ações descritivas e explicativas, que nos fazem perder a riqueza que há na compreensão bilateral de sentidos (SCHERMA, 2013). Portanto, mais uma vez se coloca a responsabilidade ética de ter na polifonia a essência de nossa investigação.

Deve ser parte de nossa investigação não mais a identidade, a descrição ou a explicação, mas os pontos de partida, os diálogos e as compreensões. Tendo nesses pilares o aporte de nosso olhar investigativo, será possível ver mais do que o já conhecido e dado. Compreendo com isso que

a atividade bilateral do conhecimento, proposta por Bakhtin como necessária às ciências humanas, se dá no limite entre uma consciência e outra. Aqui, também é possível pensarmos, então, a respeito da diferença que Bakhtin estabelece entre o ato de explicação e o ato de compreensão: “Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos [...] em certa medida, compreensão é sempre dialógica” (SCHERMA, 2013, p.55)

Na busca por compreender esse campo no qual nos engajamos, na tentativa de tornar evidente suas dinâmicas e diálogos, muitas vezes o conceitualizamos para torná-lo conhecido aos outros, porém não se pode desprezar a pluralidade de vozes, de significados e toda alteridade que o compõem. É necessário evidenciar, nessa polifonia, que não existe uma verdade, mas vários olhares, cada qual com seus sentidos, com toda sua validade. Um exercício difícil, mas que vai sendo visível em suas possibilidades quando começamos a compreender as diferentes dinâmicas de pesquisa e temos como base um aporte teórico que

nos ajuda a ter um olhar mais sistematizado do processo. A partir desse conhecimento é possível começar a escolher caminhos.

Carvalho e Motta (2013) falam sobre a ação de oferecer ao outro a possibilidade de refletir sobre o ponto de vista de quem enuncia. Ao ler esse trecho recordei-me de uma situação de formação do curso de mestrado. O professor, que nos trazia o desafio de uma atividade, atentou para o fato de que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Naquele momento já fazia sentido o que nos colocava e tornou-se concreta no decorrer da atividade proposta sendo possível compreendê-la na pesquisa e aprimorarmos o olhar enquanto pesquisadores em formação. Contudo, creio poder dizer, que esse enunciado veio tomando corpo, sendo resignificado, nos vários encontros e enunciações que a ele veio se incorporando. Hoje essa fala, ainda que seja daquele professor, é composta de muitas vozes, é complementada com muitas reflexões, com outras vivências que a vem tornando significativa em contextos mais amplos para nós e que continuará a ampliar. Ponzio (2012), ao tratar deste aspecto ressalta que um passo audacioso de Bakhtin foi a mudança do ponto de referência de visão e da construção do mundo, posto que o ressalta tendo como horizonte o outro e não o próprio sujeito.

Vivenciar a polifonia é, portanto, incorporar às nossas ações a responsabilidade de pensar diferentes visões. No caso desta investigação, buscamos não ter a vista de um único ponto, correto e soberano sobre os outros. A pretensão é propiciar o diálogo de diferentes visões possibilitando afetar e ser afetado por elas.

Os estudos das ciências humanas, com foco na educação, não podem adotar um modelo monológico, como o das ciências exatas, por exemplo, no que trata de sua relação metodológica com o campo. Há de se considerar o sujeito como ser conhecedor, construtor de seu conhecimento de mundo. Assume-se, aqui, um sujeito dialógico, que ao mesmo tempo é ator e autor de seus processos. Dessa forma o sujeito não é passivo ao sujeito que o circunda, mas tem papel fundamental na construção deste. Compreendo com Bakhtin que

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido como coisa. Mas o sujeito como tal, não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (2003, p. 400).

Sendo assim, mesmo que o pesquisador tente ter no outro um objeto, sua ação será frustrada, pois mesmo que não tenha por princípio considerar o que o próprio sujeito evidencia sobre seu contexto, ele sempre irá enunciar algo, isso não pode ser ignorado. As

ciências humanas devem assumir a característica dialética/dialógica em seus processos de investigação, em que o sujeito não esteja a par do método, mas que o constitua.

Para Vigotski (2007) o método tem um caráter de prática e não de aplicação, o que até então era concebido com um caráter instrumental ou pragmático pelas metodologias tradicionais (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Portanto, evidencia a relação intrínseca entre o método com seu conteúdo experimental e resultados.

Portanto, com este autor entendemos que o método não se configura como um meio para um resultado final, mas se constitui de uma relação dialética entre instrumento e resultado, portanto inseparáveis em sua ação. Os instrumentos deixam assim o lugar de funcionalidade para compor parte de um todo que se constitui no decurso do estudo. Enquanto este instrumento é colocado em ação, já acontece daí um retorno que resignifica a própria ação do mesmo. Por esta razão, o instrumento é também resultado (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Com essa perspectiva, nos aproximamos dos sujeitos possibilitando uma enunciação de diferentes contextos, que talvez não fosse possível em uma outra circunscrição.

Assim buscamos um vislumbre dos vários conhecimentos dos profissionais e de como eles se constroem. Lovatti et al (2013), tomando emprestado alguns conceitos de Bakhtin, afirma que a formação acontece no convite à conversa, à contrapalavra, ao ato responsável. Pensemos um pouco sobre essa reflexão dos autores.

Podemos entender, junto a Miotello, Nagai e Covre (2009), a contrapalavra como um movimento em que os indivíduos trocam signos, que em princípio são do outro, mas que passam a ser seus, no momento de sua compreensão, dando espaço ao processo cíclico de diálogos. Portanto contrapalavras são possíveis quando há um movimento de enunciações que conjectura todos os sujeitos, permitindo que, na polifonia aconteçam trocas e completudes. Com isso, o outro, como parte importante na relação, ocupa o lugar de enunciador e se torna ativo na formação dos sujeitos com os quais dialoga, como também na própria formação, já que atravessa e é atravessado por uma construção coletiva.

Ainda sobre os conceitos apresentados, reflitamos sobre o ato responsável. Segundo Miotello, Nagai e Covre (2009), o ato responsável<sup>11</sup> se figura como a responsabilidade do sujeito de enunciar-se, de registrar a sua avaliação, seu olhar, já que, só é possível a ele, através do que vivenciou, ter um ponto de vista singular, diferente de qualquer outro. Cada sujeito tem de se manifestar, tem de se colocar através de sua enunciação, já que somente o próprio sujeito tem a possibilidade de, numa junção do intersubjetivo, compreender o mundo

---

<sup>11</sup> Para aprofundamento ver Bakhtin (2012)

num diálogo com o outro. Como já dito, a compreensão, diferente da explicação, se dá no encontro, constroi sua compreensão, ou compreende, a partir do que carrega consigo de experiência da relação com o outro. Não havendo ninguém que tenha exatamente as mesmas experiências que ele tem, somente ele, do lugar que ocupa, com as experiências que carrega, com suas compreensões, pode manifestar um olhar que se diferencia dos outros e que vai compor a construção coletiva sobre uma dada realidade. Cada um de nós sempre fala de um lugar, sempre representamos a nós mesmos dentro de um grupo (PONZIO, 2012). Pensar nisso é perceber a imensa responsabilidade que há em nossas falas, em ter uma postura responsiva mediante muitas situações que encontramos, em todas elas, consciente do ato de dar a essas ações nossa assinatura.

As reflexões de Bakhtin soam aos nossos ouvidos como algo tão diferente, mas este na realidade deve ser nosso “princípio ativo” quando lidamos com o outro. E mais, deve ser também nosso princípio quando pensamos o trabalho nas ciências humanas. Para esses autores o exercício de entender-se como primeiro responsável pelo que se encontra diante de si, não tem sido uma prática cotidiana. Posso dizer que esta postura não tem sintonia com a história de nossas constituições.

Carvalho e Motta (2013) ressaltam que “a atitude responsiva ativa é condição estruturante do texto de pesquisa e o que o pesquisador diz está marcado por ela, esteja ele consciente disso ou não” (p.140). Nesta investigação procuramos ter a clareza da postura responsiva que nos cabe frente os contextos de nossas questões.

Esta responsividade está presente no trato que damos às relações que estabelecemos para captar os contextos do estudo, ou seja, está presente em como concebemos o método. O que configura a forma de percebermos os contextos, ou seja, nossa construção de conhecimento sobre o campo é evidência de uma ação responsiva, quando este é concebido dialogicamente.

Ainda com Carvalho e Motta (2013), destacamos aqui que “o pensar teórico, então, tal qual o agir ético, é a imposição de uma assinatura, pela qual o pesquisador se torna responsável inalienável pela reflexão que pôde produzir” (p. 141).

É com consciência de nosso encargo mediante a formação humana que sabemos o que envolve manifestar-nos em nosso ponto de vista enquanto pesquisador em uma perspectiva comprometida com o ser humano que se enuncia nesse contexto. “Para dar conta do novo contexto, é preciso que o pesquisador assuma a responsabilidade de sua posição singular, ou seja, assuma a exotopia constitutiva da pesquisa” (AMORIM, 2007, p.24). Sendo a educação

nosso campo de atuação, olhamos para a trilha do pesquisar sob o efeito de um encantamento e ao mesmo tempo amedrontamento.

Iniciei este capítulo com uma reflexão sobre o diálogo que há dos estudos de Bakhtin e Vigotski com a vida. Quero retomá-la com a reflexão de Kramer (2013, p. 317) quando diz que o trabalho científico com a educação retira seu material da vida. É sobre a vida que estudamos e sobre ela que escrevemos. É com essa vida que buscamos diálogos para compreendê-la, trilhar caminhos de formação, conhecimento e consequente liberdade. Caminho longo, iniciado com a atuação nesse campo, enriquecido pelo seu estudo sistemático e promissor quando se tem por bússola a responsabilidade com a vida e a postura de um ser responsivo e dialógico diante dos contextos em que ela nos interpõe.

Tendo estes pressupostos sobre a construção do conhecimento e a possibilidade de conhecer e compreender uma dada realidade, construímos neste alicerce nossos caminhos para a questão deste estudo.

### **3.2 O espaço de nosso diálogo: a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Queremos aqui construir compreensões possíveis, já que concebemos essas compreensões como algo provisório, passível de novas dinâmicas e consequentes apreensões (PONZIO, 2012). Assim, sabendo que para compreensão de qualquer aspecto da vida, será importante o papel do outro que conosco dialoga, buscamos companheiros nessa empreitada de entender as articulações que envolvem a construção dos conhecimentos dos educadores em ligação com seus fazeres e organizações no período de chegada das crianças à instituição de Educação Infantil.

Em nossos objetivos, nos indagamos sobre qual lócus nos daria possibilidade de compreensão da temática em estudo através das trocas e diálogos. Percebemos que para tal deveríamos buscar parcerias com quem compartilhasse conosco a militância e a busca da construção do conhecimento da Educação Infantil. Este foi nosso primeiro critério de escolha. Era nosso objetivo, dialogar com uma instituição que movia ações de formação de seus professores periódica e sistematicamente, que promovesse ações de busca da melhoria do atendimento a suas crianças e que pautasse seu trabalho no olhar político e filosófico que entende a criança como sujeito de direitos. Este último significava ter uma proposta de trabalho pedagógico que valorizasse as características do ser crianças e a importância da

riqueza de experiências para a construção do conhecimento. A educação pública era outro critério, por vários motivos. O primeiro pelo fato de ser nesse chão que nasce a questão que inspira esse estudo. Segundo, por acreditarmos que é neste campo que afirmamos o direito irrefutável da educação de qualidade para todos. Também na expectativa de promover a visão de que este campo pode sempre alçar outros patamares de qualidade. É importante para nós que nosso estudo possa evidenciar situações interessantes e contribuições ricas no que tange ao assunto de nossa investigação, para assim compartilhar vivências significativas. Por fim, foi necessário que este estudo fosse aceito pelos sujeitos presentes na instituição, não só por um critério burocrático, apesar de muito importante, mas principalmente por entendermos, junto a Bakhtin, que estes indivíduos são nossos “outros” na compreensão desta realidade investigativa e junto a Vigotski, que estes se constituem como sujeitos ativos, atores e autores na construção de seus conhecimentos.

Com tudo isso, a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), revelou-se como um atraente e instigante local para a ocorrência desse estudo. Esta instituição nos deu indícios de apresentar propostas interessantes de formação dos professores atuantes em seu corpo docente, bem como uma consequente relação desta construção de conhecimento com as propostas de planejamento e ações educativas. Dentre estas, em especial interesse para nós, a que trata dos primeiros dias de estadia das crianças no interior da instituição. Compreendemos isso pela organização da escola em prol de encontros e formações de seus docentes com uma frequência semanal; pela disponibilidade de tempo para planejamentos e estudos em grupo e individualmente; pela forma diferenciada que recebem suas crianças, independente da faixa etária, no início do ano letivo; pela promoção de eventos que reúnem discussões pelo trabalho educativo com a infância. Isto foi possível compreender através de sua proposta de trabalho, da qual tivemos conhecimento por artigos acadêmicos (LOPES; VIEIRA, 2013) e pelo regimento da instituição (EEI-UFRJ, 2013), que revelam as concepções e práticas da mesma, bem como pelo conhecimento de um movimento constante de produção do conhecimento através de eventos organizados por este órgão. Também foi importante para essa decisão os diálogos com componentes do grupo de pesquisa, que fazem parte do corpo docente da referida instituição, que nos relataram um pouco das propostas da mesma.

Para iniciarmos, devemos caracterizar a instituição de modo a compreender seu contexto e estrutura, visto considerarmos que para compreender algo é crucial situá-lo. A EEI-UFRJ constitui-se como uma escola específica para o atendimento de crianças com idades de

4 meses a 5 anos e 11 meses. Em 2013, foi tornada um Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), através da alteração da resolução de sua criação. Assim, desenvolve não só o trabalho com as crianças, mas se torna um órgão com o objetivo de desenvolver atividades na triangulação de pesquisa, ensino e extensão a partir da formação de professores de Educação Infantil (EEI-UFRJ, 2013).

Essa escola está localizada no bloco D do edifício do IPPMG (Hospital Universitário), situado no campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Ilha do Fundão, Rio de Janeiro. Criada em 1981, como um setor do IPPMG (Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira), em 1987 passou a fazer parte da estrutura da Divisão de Assistência Médica do Servidor – DAMS (atual DVST).

A história de seu surgimento se mistura à história da concepção de crianças e de infância, além dos próprios processos políticos de construção da Educação Infantil. Em seu surgimento, o objetivo era atender aos funcionários que trabalhavam nesse local, tendo como princípio a guarda, vigília e cuidados das crianças enquanto seus pais precisavam trabalhar. No ano de 1990, foi incorporada à Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais – PR-4 da UFRJ. Conhecida como Escola de Educação Infantil Pintando a Infância – UFRJ, somente em 2006 a instituição teve seu nome alterado para a forma como é conhecida hoje, Escola de Educação Infantil da UFRJ (GAE, 2008).

Essa instituição passou então, como outras de sua época, pelos processos históricos e políticos que vão desde a visão médico higienista de sua função, à perspectiva assistencialista de direito a guarda da criança para o trabalhador e, atualmente, à visão de cuidado e educação enquanto direito da criança. Me refiro a concepções assumidamente presente em documentos e discussões da educação, ainda que seja evidente para nós que estas práticas e ideias ainda estão muito presentes no meio da Educação Infantil, mesmo com suas mudanças em documentos e discussões acadêmicas. Aquino (2008) ressalta que as ações de atendimento às crianças não se restringiam como responsabilidade da Educação, mas se espalhavam pelos campos da saúde, assistência e trabalho, que eram regidos por critérios de funcionamento advindos da saúde. Kuhlmann Jr (2011) aborda a conquista dessa versão educacional de creche como consequência, dentre outras coisas, das reivindicações populares do período pós-ditadura.

Até o ano de 2012, esta instituição de Educação Infantil atendia apenas filhos ou dependentes legais de funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (BULLÉ, 2013), como era a previsão de seu objetivo, baseada na concepção de sua época, da creche

como direito do trabalhador. Porém, essa forma de atendimento começou a mudar em 2012. Com o advento da Resolução nº 1, de 10 de março de 2011, que traz exigências sobre as normas e funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, (BRASIL, 2011a) todo órgão público de educação deve atender a qualquer família que desse direito queira usufruir. A escola então, desde 2012 abre edital de acesso anualmente para a comunidade e qualquer família interessada pode concorrer a sorteio público para matrícula na unidade – Editais nº 274/2012 e nº 371/2013 (BRASIL, 2012 e 2013b); isto está expresso em seu regimento no “Art. 69 - O ingresso na EEI-UFRJ se dará através de sorteio público de acesso universal, norteado por Edital publicado anualmente”. O atendimento às crianças acontece no período integral, de segunda a sexta-feira, no horário de 07h30min às 17h30min. A maior parte das famílias que procuram a instituição até o momento são aquelas que têm alguma atividade nas redondezas, que é composta basicamente por setores do Hospital Universitário da UFRJ.

A escola está localizada no primeiro e segundo pavimentos do Bloco D do IPPMG. Os dois pavimentos se ligam por uma rampa. Atualmente o prédio é tombado e protegido pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o que restringe as possibilidades de alterações em sua estrutura, a fim de torná-lo mais adequado à realidade e necessidades atuais. É composto de vários ambientes, sendo eles distribuídos entre: área externa coberta e não coberta, destinadas a atividades recreativas; salas de atividades; refeitório; cozinha; depósito; coordenação pedagógica; secretaria; direção; almoxarifado; depósitos do almoxarifado; sala de atendimento; serviço social; sala da segurança; limpeza; banheiros; biblioteca; sala multiuso; e copa de funcionários (GAE, 2008).

O corpo da escola é composto por: direção, vice-direção, coordenação pedagógica, pedagoga, psicóloga, assistente social, médico pediatra, nutricionista, fonoaudióloga, professoras, professoras de apoio, técnico de enfermagem, técnico em nutrição, funcionários de cozinha e copa, secretária, almoxarife, recepcionista, serviço geral. Além destes, existem bolsistas de alguns cursos, como pedagogia, psicologia, nutrição, bem como os terceirizados de vigilância e limpeza (GAE, 2008). Apresenta como objetivo geral de seu funcionamento:

oferecer atendimento de Educação Infantil, com acesso universal, a crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 04 meses a 05 anos e 11 meses, atuando como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, desta forma, configura-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades da educação e ensino da Educação Básica (EEI-UFRJ, 2013, p.1).

Ainda apresenta como finalidades educacionais:

I - proporcionar ambiente para o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família; II – promover uma educação infantil que proporcione à criança a vivência e a construção progressiva de aspectos da vida emocional, social, cultural, física e cognitiva; III – contribuir para a produção e socialização de conhecimentos em sua área de atuação e, conseqüentemente, para o processo de formação continuada de educadores, tendo como base o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão (EEI-UFRJ, 2013, p.1).

A escola tem capacidade de atender até 120 crianças. As turmas têm diferentes quantidades de crianças matriculadas, segundo a faixa etária e contam com 2 a 3 professores em cada turno (EEI-UFRJ, 2013), divididas em turmas, que têm por parâmetro a idade referência até a data de 31 de março do ano de matrícula de acordo com a Resolução CEB/CNE nº. 03/2005. Assim divide as turmas em grupos, sendo eles:

**Tabela 1: Distribuição Turmas/Idades EEI- UFRJ**

<b>Grupos</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>
<b>Idades no início do ano letivo</b>	04 meses a 11 meses	01 ano a 11 meses	02 anos a 11 meses	03 anos a 11 meses	04anos a 11meses	05 anos a 11 meses.
<b>Crianças matriculadas</b>	10	10	10	20	20	20
<b>Adultos*</b>	5	5	4	4	4	4

\* Estas quantidades podem variar de acordo com as necessidades de horários e organizações dos grupos.

No que trata da formação para a atuação com a Educação Infantil, em seu regimento (2013), a Escola apresenta, como uma de suas finalidades, desenvolver atividades que venham contribuir para a produção e disseminação de conhecimentos sobre este campo, bem como para o processo de formação continuada dos educadores desse segmento, tendo como base o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. (p. 1), atendendo assim à resolução nº 1 de 10 de março de 2011.

Os profissionais que atuam junto às crianças ingressaram em parte por concurso público, porém o concurso feito não se referia à atuação na docência, mas como Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE's). Desta forma os profissionais que trabalham na unidade têm a

formação de pedagogia ou licenciatura e apesar de terem chegado a instituição para atuar em atividades de apoio pedagógico, foram incumbidos do cargo de professor junto às crianças pequenas matriculadas na EEI-UFRJ ao serem convocados (BULLÉ, 2013, p.7). Atualmente, alguns desses profissionais assumem outras funções fora de sala de aula na instituição, relacionadas ao planejamento, formulações e documentações pedagógicas, o que está em maior acordo com o que era declarado como atribuições no concurso que prestaram. Atualmente a maioria das turmas vem sendo atendidas por professores substitutos, que passaram por processo seletivo simplificado, em sua maioria contratados em final de 2013 e durante o ano de 2014. Portanto, ainda não aconteceu um concurso que vise o atendimento da demanda de profissionais responsáveis diretos pelo atendimento educativo das crianças, o que vem sendo reivindicado pelos profissionais da instituição.

Nesta unidade e, imersos nesse contexto, buscamos o apoio e diálogo com os professores, que trabalhavam com as crianças com menor idade: o grupo I. Tal grupo era composto por 11 crianças na faixa etária que variava entre 10 e 18 meses no período do estudo. Esse grupo se compunha apenas por crianças ingressantes na instituição em 2014, portanto, de acordo com cronograma da instituição, chegariam a creche gradualmente, distribuídos entre fevereiro e março e todos os componentes estariam em conhecimento mútuo. Esse cronograma foi modificado devido a uma greve vivida pela instituição, da qual falaremos a seguir.

A turma é atendida por cinco (5) professoras, distribuídas ao longo do dia. É importante destacar que uma das professoras que atuava na escola durante a inserção se desligou da mesma durante a pesquisa, assim, em nossos relatos, por vezes, aparecerão referências a apenas quatro professores. Abaixo trazemos alguns dados baseados no questionário de caracterização dos professores realizado no estudo, que nos dão um olhar mais panorâmico de quem são esses professores e que será parte do contexto necessário ao entendimento de alguns aspectos da inserção que trataremos a frente.

**Tabela 2: Caracterização dos professores**

<b>Professor*</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Vínculo com a instituição</b>	<b>Experiência com inserção</b>	<b>Experiência com trabalho em E. I.</b>
<b>G1. I</b>	29	Pedagogia e Especialização em E. I.	Contrato	Primeiro ano	Primeiro ano
<b>G1. III</b>	26	Pedagogia, Filosofia e mestrado em Educação	Contrato	Primeiro ano	Primeiro ano
<b>G1. IV</b>	27	Pedagogia	Contrato	Primeiro ano	Segundo ano
<b>Tábata</b>	28	Pedagogia	Contrato	Primeiro ano	Primeiro ano
<b>G1. II</b>	-	-	Contrato	-	-

\* Os participantes tiveram liberdade para escolher um codinome a ser usado na pesquisa como garantia de sigilo e como forma de oportunizar o reconhecimento de si no texto da mesma.

Assim, através do acompanhamento, trocas e diálogos com esses sujeitos, bem como da observação de suas ações pedagógicas junto às crianças e famílias neste ambiente, procuramos compreender os contextos desse local e a dinâmica de construção de saberes e ações pedagógicas, compreendendo esse processo como dialético e dialógico.

### **3.3 Nosso encontro**

Nesta investigação, a partir da análise de conhecimentos já construídos sobre a formação e saberes de professores, bem como sobre as ações pedagógicas do período de chegada das crianças, queremos focalizar o diálogo entre estas situações. Nossa busca foi a de perceber como ocorre essa dinâmica de construção do conhecimento sobre as ações do período de inserção. Este foco tem como lócus o grupo de berçário da Escola de Educação Infantil da UFRJ, composto pela equipe de professores, crianças e famílias da turma que começaram seu percurso na instituição no início do período letivo do ano de 2014 e que têm menor idade, o grupo I (Ver tabela 1, p.60). Esta turma recebe 10 crianças e famílias novas no início das atividades, que é o total de matrículas aceitas para essa faixa etária.

É importante ressaltar que a instituição passou por dois movimentos que fizeram desse ano, um ano diferenciado: o movimento de greve, que deixou a instituição com as atividades alteradas do mês de março até junho; e um momento de vacância na gestão, no final de 2013 até o início de 2014, quando um grupo de profissionais se reuniu para assumir a condição de

grupo gestor, dando encaminhamento aos trabalhos no início de 2014. Quando iniciamos o acompanhamento da inserção em agosto, já havia uma pessoa na posição de diretora da instituição, porém era uma medida provisória, visto que a instituição começava um movimento de eleição para direção.

Uma parte das crianças da turma passou pelo processo de inserção logo no início do ano letivo, entre os meses de fevereiro e março. Porém, as inserções só voltaram a acontecer em agosto, devido a greve, ao período de recesso em junho por conta da Copa do Mundo que ocorreu no Brasil, e ao recesso escolar de julho. Foi nesse segundo período que acompanhei a inserção de quatro crianças, que foram aquelas que não tiveram a oportunidade de participar desse processo no início do ano letivo, devido aos imprevistos ocorridos.

Entendemos, na dinâmica de trabalho de pesquisa, que tanto pesquisador como sujeitos pesquisados são, ambos, produtores de textos, e que é esse movimento dialógico que torna possível o entendimento dos significados que se produzem nesse trabalho. Nossa aproximação com o campo para encontros e diálogos, se deu em quatro situações, vividas entre março e outubro de 2014, com período de afastamento devido às atividades diferenciadas em prol da greve. A primeira se refere à apresentação da pesquisa para todo o grupo de professores da instituição. A Segunda se refere aos momentos previamente definidos pela instituição como ações de formação dos professores, no qual privilegiamos aquelas que envolviam em especial os professores do grupo de nosso foco, o grupo I. Estes encontros consistiam em atividades oficiais de formação proporcionadas pela referida instituição. A terceira se deu com nossa presença no processo de inserção das crianças desse mesmo grupo, em que acompanhamos a chegada de quatro crianças e suas famílias ao ambiente educacional, ocorrida no mês de agosto de 2014. A última consistiu na entrevista coletiva realizada no mês de outubro.

Amorim (2001) diz que “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto” (p. 16). Assim, como forma de sistematizar nossos encontros e diálogos com esses sujeitos e de captar os movimentos da equipe que evidenciassem o foco de análise desse estudo, procuramos lançar mão de um conjunto de procedimentos e instrumentos que proporcionasse a produção de dados, bem como garantir um espaço dialógico entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Com isso, o uso do questionário de caracterização dos professores, a dinâmica de entrevista coletiva e o registro em diário de campo referente ao acompanhamento das observações realizadas no

contexto educacional, foram adotadas de forma a suprir a demanda pela produção conjunta dos dados referentes a esta pesquisa.

Compreendendo a necessidade de uma complementação de dados para compreensão de nossas questões, a opção pelo questionário fechado teve por objetivo caracterizar o grupo de profissionais com o qual dialogamos. Entendemos que esta é uma forma de compreender um pouco do histórico de cada sujeito. Estes profissionais trazem em suas práticas e concepções um pouco de tudo que lhes ocorreu ao longo de seu percurso. Assim, tivemos por propósito conhecer um pouco de sua formação inicial, sua chegada ao trabalho com a Educação Infantil e o percurso acadêmico que cerca sua concepção de infância, criança e Educação Infantil. Compreendemos com Flick (2004, p.102) que o questionário possibilita o acesso a alguns dados mais gerais, bem como a identificação e seleção de itens a serem mais bem explorados posteriormente, nas observações e entrevistas. Este tipo de questionário deve ser usado na busca de informações objetivas e que poderão ter ressignificações conforme sua análise em diálogo com outros dados da pesquisa (GONZALEZ REY, 2010). O instrumento também viabiliza a sistematização dos dados, visto tornar mais curto o registro de itens importantes, porém mais simples, disponibilizando-se assim, maior tempo e empenho em questões que requerem um contato verbal mais espontâneo para trocar relatos de experiências mais significativas ao estudo, como ocorreu na entrevista coletiva.

Para essa entrevista contamos então com os membros da equipe da turma mencionada, compreendendo-os como interlocutores privilegiados, porém é importante ressaltar que uma das componentes da equipe que faz parte dos momentos de observação da inserção estava se desligando da instituição e não fez parte do momento de entrevista. Então esta aconteceu com quatro professoras, a pesquisadora e com o apoio de uma bolsista de iniciação científica<sup>12</sup>. A presença do “terceiro” interlocutor, a bolsista de IC, foi importante para que a pesquisadora pudesse estar atenta às falas do grupo e conduzir os diálogos, pois entendemos que era importante enfatizar ações dialéticas e dialógicas, como em todo decorrer da pesquisa, o que poderia ser dificultado pela necessidade de atenção com equipamentos e registros.

A entrevista, entendida por nós como um diálogo, desenvolveu-se partir de um eixo disparador, que se tratava das vivências do processo de inserção. A partir da pergunta “O que vocês gostariam de destacar sobre o que foi vivido no período de inserção”, foi travado um diálogo, onde um assunto abordado levava a outro, assim, questões que cercaram diálogos ou

---

<sup>12</sup> Aline Dutra Vasconcelos – Bolsista PIBIC/CNPq.

ações do grupo foram retomadas, a fim de aprofundar reflexões e esclarecer temáticas. Entendemos junto a Bastos e Santos (2013) que

A entrevista é compreendida como um evento social, em que o discurso é cooperativamente construído (MISHLER, 1986, 1999). Assim, o entrevistado não é mais visto como fonte de informações a serem objetivamente coletadas e analisadas, mas, antes, como alguém que constrói, com o entrevistador, o discurso produzido na situação de entrevista (p. 10).

Assim, através de momentos de interação discursiva, procuramos construir formas de compreensão de temáticas ressaltadas no campo. Com as falas dos professores, lembrando momentos, a intenção era dialogar sobre vivências naquela instituição que consideraram importantes na construção dos saberes e ações do período de inserção. Como ponto inicial da conversa, tomamos a principal temática que se destacou no diário de campo, a experiência. Essa temática estava presente nas falas de professores e nas ações do próprio período de inserção. As situações sistemáticas e assistemáticas de formação, ou seja, os momentos e períodos estabelecidos e os não estabelecidos, foram investigados através de observações das vivências do grupo, mas também compuseram parte da entrevista coletiva feita com os professores. Conforme a entrevista acontecia, os professores retomavam outras situações também presentes nos relatos do campo. Nesta dinâmica a pesquisadora conduzia o diálogo de forma a aprofundar tais situações. Concordamos com González Rey (2005) quando afirma que “o diálogo constituído no cenário da pesquisa científica se expande em seus conteúdos de forma espontânea, alcançando áreas de interesse do pesquisador, sobre as quais este não tinha nenhuma ideia no começo da pesquisa” (p.86). Para isso, é necessário um empoderamento dos sujeitos, através de uma postura que os ponha a par das circunstâncias, objetivos e métodos da pesquisa, tornando-os mais que informantes de situações, mas construtores de conhecimentos sobre a questão em análise. Assim, na formulação e reformulação de seus discursos foram se evidenciando significados, diálogos e contextos.

Concebemos que o pesquisador é integrante ativo na própria situação de pesquisa e que os sentidos se constroem pelo pesquisador e pelos pesquisados numa interlocução. Dessa forma, a realidade de seu grupo, classe, momento histórico e social será refletida no que o sujeito diz. (FREITAS, 2002; GONZALEZ REY, 2005, 2010).

Com essa compreensão acompanhamos também algumas dinâmicas do próprio período de chegada das crianças através da observação e do registro em diário de campo, vislumbrando diálogos e interações coerentes com a abordagem teórica. Entendemos o movimento de observação e de notas em diário de campo como essencial no trabalho de pesquisa, por ter nesta uma forma de compreensão da realidade através de um contato

dialógico com os sujeitos que vivem o contexto que se deseja entender. O acompanhamento da própria dinâmica de inserção, face a face com professores, crianças, familiares e outros profissionais do grupo permitiu um movimento exotópico de tentar compreender essa realidade, implicada também na relação do texto em seu contexto. A observação serve aqui, então, como um encontro, descrito em nosso texto, no qual tentamos revelar outros textos e contextos (FREITAS, 2003, p. 32).

Enfim, a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin permite considerar a observação numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com eventos de linguagem marcados pela interlocução (FREITAS, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, procuramos valorizar momentos de interação com o grupo durante as ações da inserção. Era nosso propósito ter nos diálogos e nas próprias ações o momento mais rico de construção da compreensão de nossas questões, o que nos fez valorizar a intensa vivência e fazer os registros escritos após cada período de observação. O movimento dialógico e exotópico proporcionado por esse momento da pesquisa compôs assim a maior parte dos textos que se produziram por pesquisador e sujeitos pesquisados.

Assim acompanhamos o processo de inserção de quatro bebês e famílias. Nesse processo acompanhamos dois momentos importantes: (i) entrevista individual com a família e equipe multidisciplinar da instituição, em que estava incluído o professor; (ii) chegada da criança junto com um responsável que o acompanhava por cerca de 3 dias. Abaixo apresento o cronograma inicial pensado pela creche nessa organização.

**Tabela 3: Organização da inserção**

MOMENTO	PARTICIPANTES	PERÍODO
<b>Antes da Inserção Propriamente Dita</b>		
Reunião com responsáveis	Famílias e equipe escolar	29/01/2014
Entrevista multidisciplinar	Representante da família da criança, 1 professor, 1 nutricionista e 1 funcionário de direção.	Data agendada individualmente
<b>Inserção Propriamente Dita</b>		
1º dia	Grupo I, criança nova e um dos responsáveis em sala.	Data agendada individualmente 9:00 às 12:30 h
2º dia	Grupo I, criança nova e um dos responsáveis alternando estar em sala ou fora.	9:00 às 15:00 h
3º a 5º dia	Grupo I, criança nova e um responsável fora da sala, mas a disposição da instituição.	Horário integral

Esse cronograma podia ser alterado conforme necessidade apresentada pela criança ou familiares, como extensão dos dias e horários de acompanhamento dos responsáveis. Isso era avaliado por professores junto aos responsáveis e, por vezes, alguém da direção.

Também fez parte de nossos estudos documentos da instituição como o Projeto Político Pedagógico, o Manual de Orientação às Famílias e folhetos de esclarecimento aos pais sobre a inserção<sup>13</sup>. Consideramos esses documentos formas institucionalizadas, que oficializam as ações, dando um caráter oficial às mesmas, ao mesmo tempo em que são manifestações de concepções dos sujeitos atuantes nessa instituição. Assim são também fontes de compreensão dos vários processos que cercam as ações da escola de Educação Infantil.

Na dinâmica de contato com essa instituição os dados foram se construindo e sendo repensados dentro da própria dinâmica da pesquisa. Portanto procuramos captar a construção de saberes inerentes ao trabalho do professor da Educação Infantil, que se fazem mais

<sup>13</sup> Ressaltamos que há um projeto de inserção construído pela escola, porém não tivemos acesso a sua forma sistematizada, pois no momento de acesso aos documentos o mesmo não foi encontrado pelo profissional presente na instituição.

presentes ou necessários quando se recebe o bebê na Educação Infantil. Assim, buscamos a compreensão dos processos de apropriação dos diferentes saberes em interlocução entre orientações, planejamento, diálogos e ações junto às crianças. Consideramos como momentos privilegiados de compreensão da construção desses saberes tanto o momento de formação oficial, que se dá com um tempo especial para esse fim, como o momento em que diferentes saberes construídos sobre a inserção e as ações se relacionam, reconstróem e concretizam.

Por fim, buscamos através dos dados construídos os principais conceitos, relatos e experiências presentes, formando assim o campo de nosso diálogo e entrelaçamento de situações para o entendimento das questões levantadas nesse estudo, constituindo assim nossas categorias de análise.

Portanto, no capítulo a seguir, trataremos das percepções, dos processos dialógicos e dialéticos das vivências nesse campo. Abordaremos nele as possíveis compreensões acerca do que é a relação diária da construção de saberes dos professores da infância e das vivências que se constroem no momento da inserção das crianças na creche.

## **CAPÍTULO 4**

### **ENCONTRO E RESPONSABILIDADE: DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO, SABERES E INSERÇÃO**

Nessa empreitada de tentar entender formação, saberes, concepções e práticas de inserção fui questionada sobre o que de fato se fazia presente nas minhas indagações, se formação ou se na verdade não seriam saberes. Nos encontros e diálogos com as pessoas engajadas na inserção, percebi que estava sim em jogo de discussão muito mais os saberes do que especificamente as formações, apesar de serem situações completamente vinculadas, porém não condicionais na existência de uma pela outra. Trago agora, portanto, muito mais uma tentativa de discutir a constituição dos saberes de um grupo acerca da inserção do que especificamente a formação que os cerca. Porém essa formação ainda fará parte do campo dessa compreensão.

#### **4.1 Dos contextos e saberes na construção de conhecimentos**

Ao revisitar o diário de campo, a entrevista e os documentos foi possível perceber alguns aspectos que se repetiram, permitindo a visibilidade de algumas categorias de análise. Podemos destacar três contextos de construção de conhecimento acerca da inserção que se tornaram evidentes para mim nos diálogos vivenciados, sendo eles: (i) momentos oficiais de reunião do grupo, inseridos nos momentos de formação institucionalizado, que envolviam todos os profissionais da creche, (ii) trocas informais entre as próprias professoras do grupo estudado quando dialogavam, planejavam e reformulavam ações e, por fim, (iii) trocas de saberes experienciais com sujeitos que tenham vivido a inserção. Havia muitos saberes envolvidos, que perpassavam os três contextos de construção de conhecimento vivenciados, mas destacaremos aqui os que se tornaram mais evidentes através de sua constante presença nos diálogos entre todos os sujeitos envolvidos. São saberes referentes aos cuidados pertinentes ao trabalho com a faixa etária da Educação Infantil, porém alguns tornaram-se mais intensos pelo fato dos sujeitos do grupo estarem vivendo um momento de inserção. Assim, os saberes que mais se destacaram foram referentes à higiene, sono, alimentação, organização espaço temporal, choro, brincadeira e papéis dos diferentes sujeitos envolvidos.

Mas quero destacar que a marca que se destaca para nós, atravessando tudo isto, está nos encontros, nos diálogos entre sujeitos que de forma recíproca são responsivos uns aos outros.

#### **4.1.1 Do sujeito experiente**

Quero iniciar ressaltando o que foi logo enunciado por uma das professoras e que tornou-se evidente no primeiro dia em que acompanhei um momento de formação do grupo: a explícita noção de experiência como forma de saber, e o peso que tinha para ela a ausência de experiência anterior. A tabela 2, que trata da caracterização dos professores, revela alguns aspectos interessantes ao pensarmos quem são os profissionais que atuaram na inserção. O primeiro destaque está no fato de que todos os professores não têm uma ligação permanente com a instituição, visto que o regime de contrato configura um trabalho com perspectiva de duração curta, o que interfere na relação que o professor pode ter com seu trabalho e com a formação que recebe em vista dele. Outro fato importante é que nenhum dos professores tinha experiência anterior de trabalho com a Educação Infantil, era nesta instituição que estavam iniciando seu trabalho com a infância, e foram alocados justamente na turma de berçário, uma turma em que todos os sujeitos são também iniciantes na sua frequência a creche, o que coloca professores e crianças em situação igual de conhecimento de um novo espaço e de construção de novas relações ao mesmo tempo.

Os profissionais que assumiram o papel de professores da turma de berçário que estava passando pela inserção, e que vivenciaram com as crianças seus primeiros dias na creche, se tratavam de professores recentes na instituição, sob regime de contratação para professor substituto. Segundo eles, não existia experiência anterior, nem com o período de inserção, nem com a docência com bebês. E o que ficou claro para mim foi a condição dos professores como sujeitos que estavam vivenciando diversas emoções, assim como famílias e bebês.

Me uni ao grupo que conversava com a Coord. de pesquisa e extensão, neste momento de diálogo do grupo, dentro do espaço de formação, conversaram sobre a inserção. G1. III, que tinha o rosto nitidamente cansado, começa expondo que foi um dia difícil, cansativo, que precisam de ajuda, se referindo a coordenação e direção. Ainda disse “Eu li o material, achei muita coisa legal, mas na prática está difícil, a gente precisa de vocês lá ajudando a gente, tenta ficar mais junto com a gente” (Diário de campo - 04/08/2014)

Naquele mesmo instante, na oportunidade de diálogo e avaliação do primeiro dia de inserção do grupo, já se evidenciava o quanto era importante a experiência anterior como forma de saber. Esses momentos de formação também eram momentos para trocas com uma pessoa mais experiente da equipe de direção. Nesse caso, a presença de alguém com tais requisitos tanto nos momentos de formação oficiais quanto nas atividades em sala representava a possibilidade de trocas e construção de saberes. Em vários momentos o grupo evidenciava a maior segurança experimentada com a presença de alguém da equipe que já tivesse vivenciado essa prática.

E a pessoa me indicar, faz assim, era uma coisa assim, como a gente tava aprendendo, a gente precisava de um direcionamento pra ver por onde a gente ia caminhar, tendo uma pessoa dizendo... é uma forma da gente se sentir segura e não afetar tanto a criança. Sem alguém a gente fica só testando, tendo alguém a gente para de tanto teste e vai mais direto no que da certo. Então os toques, a presença delas olhando, isso me deixou super segura porque o meu receio era chegar e ficar sozinha, ‘a vou ter que me virar, sozinha, sem saber e ter que dar meu jeito...’ (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

Esses professores passavam então pela inserção, tanto quanto as crianças, com emoções muitos correspondentes àquelas vividas por famílias e crianças. Ora, isso nos revela algumas reflexões trazidas por Amorim e cia (2000), quando abordam inserção, ao afirmar que ela é uma vivência em que estão em jogo não só o que a criança que chega à creche já vivenciou, mas sim todo o conjunto de sujeitos que se colocam na posição de um conhecer simultâneo. Sujeitos diferentes, que trazem consigo experiências diversas, concepções e ideologias. O próprio professor destaca o papel que há na estruturação da inserção quando ressalta a presença de sujeitos experientes junto aos novos professores, evidenciando que a organização feita pela instituição pode viabilizar relações diferenciadas entre os sujeitos que se encontram em intenso conhecimento.

Essa “inserção” vivida pelo professor trouxe à tona a experiência como forma de construção de saber, temática essa abordada por Tardif (2012) ao tratar dos saberes experienciais. Segundo ele, saberes experienciais são aquele “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (p. 48). Assim, são saberes práticos que professores constroem quando “interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (ibid, p. 49). Esses saberes se articulam aos conhecimentos construídos ao longo da formação e constituição da carreira através dos diálogos que se estabelecem entre os diferentes sujeitos que constituem o conjunto dessa trajetória. Vivemos neste campo

momentos em que os sujeitos explicitavam ações inerentes aos profissionais envolvidos na inserção que constituíram pequenos segmentos do conjunto de conhecimentos construídos ao longo dela:

Até que ponto ceder? Aprendemos isso com a Vale. Até onde ela precisava que nós deixássemos ir. Por mais que ela tivesse uma almofadinha e uma bonequinha como que a gente ia entrar no mundo dela? ... Foi uma coisa pequena que a Diretora fez, que eu pensei, é isso, ela precisa se sentir segura, acolhida. (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

Numa relação de alteridade, em que esse professor teve a oportunidade de vislumbrar o outro na situação de mediador entre a criança que chega a creche e esse novo espaço, ela pode construir uma articulação entre conhecimentos oriundos de diferentes articulações teóricas e práticas. Percebemos nessa fala conhecimentos que podem ter sido construídos em momentos de formação teórica, quando o professor menciona itens pessoais da criança como importantes no processo de inserção, que o ajudam a ter nos objetos uma referência do que é conhecido, mas articula ainda a ausência de um saber prático que foi possível construir em articulação com a ação de um sujeito experiente na inserção, nesse caso alguém da direção. Esse saber foi chamado pela professora como “acolher”, uma ação responsiva ao sujeito que evidencia a necessidade de que alguém o acompanhe, alguém que lhe de condições de se sentir seguro, querido, atendido em suas necessidades. A professora pode perceber que além dos objetos era necessário a ação no encontro.

Ai a diretora pegou ela, o que passou pra mim, é que era um momento para acolher, para ela se sentir segura... um momento de deixar ela se sentir segura com a gente, no nosso colo, fazer um carinho, cantar uma música. (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

Outra ação interessante compartilhava conhecimentos sobre a criança, que envolvem alimentação e cuidados de higiene, questões sempre presentes no trabalho com essa faixa etária, mas que se apresentaram como itens de grande preocupação de todos, quando se começa a conhecer um sujeito tão pequeno em um lugar tão diferente daqueles no qual costumava estar.

No momento de roda do lanche, a Coord. de pesquisa e extensão e G1. III, que já estavam próximas observando e orientando a mãe para oferecer o lanche à Vale, começaram a conversar com a mãe sobre como seria esse primeiro dia da menina na escola. Conversaram sobre o próprio momento de alimentação, e a Coord. de pesquisa e extensão explicou que nesse momento ela fazia para que as professoras pudessem observar e que no momento de higiene seria feita a mesma coisa, para assim perceberem como a menina ficaria mais a vontade. (Diário de campo - 06/08/2014)

Pantanela (2010) destaca a importância da creche perceber que não só a instituição é uma novidade para a criança e sua família, mas também o inverso. Neste momento percebemos que professor e pessoa mais experiente do grupo compartilham uma ação em que está presente o entendimento de que a creche também precisa permitir que a família apresente a criança para a instituição. Aqui está envolvido o papel que este professor tem ao estabelecer essa relação de forma organizada, com ciência do conhecer mútuo que há na inserção. Vivenciamos vários momentos que podem ser compreendidos como de construção de papéis na inserção através da presença do sujeito experiente.

Pouco antes da chegada da nova criança, a Coord. de pesquisa e extensão estava na sala e conversava com as professoras sobre a forma de como se distribuírem para que uma pudesse dar mais atenção à criança nova e as outras se dividissem para que as outras crianças não ficassem sem atenção. Também comentou que essa pessoa em especial era importante para a criação de vínculos e posteriormente seria mais fácil criar vínculos com os outros. “Então uma de vocês fica mais junto da mãe e da criança, fala para ela que hoje vocês vão fazer as coisas juntas. Depois com o tempo vocês vão passando para as outras, primeiro ela cria esse vínculo com uma de vocês, mas aí depois com o tempo ela vai se apegando as outras também, mas é importante ser alguém diferente tá? Quem acompanhou a entrevista seria legal. Mas não pode ser ela não tá? (Se referindo a mim, pesquisadora), porque ela não vai estar aqui sempre.” (Diário de campo 06/08/2014)

O choro, presença constante e principal fonte de receio dos professores, era um item que geralmente fazia recorrer à pessoa experiente. Mesmo com as orientações, estudos, leituras, os professores viam a troca de experiência como forma de replanejar e reconstruir ações, quando o choro era constante. Compreendemos que essa preocupação com o choro e a busca de outras ações é parte de uma postura responsiva mediante a criança que tinha nesse choro a forma de comunicar que alguma vivência não estava sendo rica ou prazerosa para ela.

Mas o que vai seguir você fica receoso, tá? Eu fiz o que eu li, mas agora vai acontecer o quê? Você fica esperando, a criança vai reagir igual à do texto? Não vai, então o texto vai relatar um acontecimento, não vai prever que a criança vai ficar chorando no seu ouvido e que você vai fazer de tudo, você vai levar no colo, você vai subir, você vai descer e ela vai continuar chorando. Acho que a presença de outra pessoa, da direção, coordenação ou mesmo da nutrição, era assim: vai ter alguém que vai me ajudar a pensar de uma outra coisa, porque o que eu estou fazendo não está dando certo, aí ela vai falar ‘tenta isso então’, que aí eu vou confiar, não, é. Se ela falou isso, é porque deve ser que já aconteceu isso, então ela pode estar sabendo o que está acontecendo. (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

Vemos aqui uma relação de responsividade tanto entre criança e professor como entre profissionais, visto que o relato dessa professora é de haver em um colega experiente a possibilidade de um outro que também respondia a sua necessidade de ampliação da sua ação profissional.

Consideramos que perceber-se como um “outro” que tem um papel de exotopia diante de um colega de profissão menos experiente também é reconhecer a sua responsabilidade enquanto sujeito responsivo a vários sujeitos que estão envolvidos na inserção.

#### **4.1.2 Da formação institucional**

As reflexões teóricas fazem parte de outro contexto de construção de conhecimento percebido, os momentos oficiais de formação da equipe. Os momentos de formação, oficializados pela instituição como parte das atividades semanais, que vivenciamos com o grupo, aconteciam todas as segundas-feiras e se constituíam como formas de desenvolver conhecimentos diversos, relativos às diferentes faixas etárias, assim neles estavam envolvidos assuntos administrativos, planejamentos e também debates acerca de assuntos inerentes à infância e sua educação. Os momentos de formação da equipe eram divididos em momentos do grande grupo e pequenos grupos, divididos por turma com que trabalhavam.

Como parte da construção de seus conhecimentos os professores relataram leituras acerca da inserção que aconteceram antes da mesma se iniciar, bem como uma reunião prévia com parte da equipe que já atuava e receberia as novas crianças. Apesar dos professores terem relatado que a reunião que tinha por assunto a inserção ter acontecido apenas com parte dos professores, visto que alguns chegaram após esse momento, houve a oportunidade para todos fazerem leituras de textos oferecidos pela coordenação e de dialogar sobre as ações no próprio processo.

Teve uma reunião com todos os substitutos novos né? Antes da gente começar a receber as crianças... eles explicaram como era o ritmo e tal, perguntaram se a gente tinha alguma dúvida e quando a gente já estava recebendo as crianças, às segundas-feiras a gente tinha no planejamento um momento que elas chegavam [e perguntavam]: ‘E aí, como é que você está? Qual a sua maior dificuldade?’ E aí a gente falava as dúvidas da rotina e tudo, nesses momentos a coordenação estava sempre próxima, nas segundas-feiras. (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

Elas deram textos, a gente também teve uma parte teórica, elas deram antes para gente dar uma lida, eu acho que assim, o teórico a gente tinha, mas o teórico só da uma base de você ter um início, você dar um pontapé. (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

A faixa etária do grupo estudado, os bebês, possui características específicas e vivenciava um momento de inserção “fora de época”, assim, quando acompanhamos as formações no período de inserção os outros grupos não estavam mais envolvidos nesse processo. A inserção então era discutida nos momentos em que o grande grupo se dividia para

planejamento. Esses momentos constituíram oportunidade, durante a inserção, de repensar junto a outros sujeitos, que estavam fora da sala de atividades, como orientadores e coordenadores, algumas ações junto com os professores.

Após as falas de avaliação do primeiro dia de inserção que as professoras fizeram no momento de formação, a Coord. de pesquisa e extensão diz a elas: “No momento que fui lá eu percebi que vocês estavam se saindo muito bem, acho que vocês agiram bem, chamando a mãe para fazer as coisas junto e mostrando a ela como se faria na creche, achei muito legal”. (Diário de campo - 04/08/2014)

Neste momento, através da conversa com a coordenação, percebe-se um diálogo sobre os papéis de professores e responsáveis na troca de conhecimentos sobre quem era aquela criança que chegava. Esses esclarecimentos de papéis se tornavam uma ação prática incorporada pelos professores que fazia a rotina e as ações da inserção mais conscientes e fornecia um norte para ter na criança o centro dessas ações.

Mesmo Dudu estando já há alguns dias na creche a mãe dele estava na sala há certo tempo brincando com ele entre os brinquedos. Uma das professoras, retornando do espaço de higiene das crianças sinalizou para ela que poderia ir, pois o menino estava bem. Ela se afastou do menino que havia pegado um brinquedo para explorar, pegou a bolsa e se sentou na antessala colocando o sapato. Quando abriu a porta para sair uma das professoras percebeu que o menino deu falta da mãe e que ela não havia se despedido, então falou para outra professora “Xi, gente, é importante ela se despedir né? Vou lá falar com ela”, foi chamar a mãe e em seguida voltou, falando para ela sobre a importância de se despedir. A professora pegou o menino no colo que estava choroso, a mãe, pelo portão, deu um beijo e acenou um tchau, a professora pegou a mão do menino e ajudou ele a retribuir o gesto. A professora então completou o tchau dizendo, “Pode ir, nós vamos ficar bem, até mais tarde!” (Diário de campo - 25/08/2014)

Isso também era bem esclarecido no momento de entrevista com a equipe multidisciplinar: “Nós, a senhora e nós professoras, vamos apresentar o espaço da creche para ele” (Diário de campo - entrevista em 06/08/2014). Com ciência desse papel de adulto mediador que, junto aos pais, irá dar àquela criança a oportunidade de conhecer um novo espaço e perceber as novas vivências possíveis nele, estabelecem-se condições para uma relação de maior segurança na relação entre crianças, pais e professores, como relatado por Pantanela (2010). Numa dimensão trazida por Bakhtin (2003), do eu para-si e do eu para-o-outro, a ação de perceber-se no papel de quem ajuda o outro a viver a inserção como momento de novas experiências, auxiliando pais a repensarem pequenas ações é nada mais que ter ciência do papel de quem precisa fazer o exercício de alteridade na mediação da

inserção. Permeando o papel prático que cada um assume nesse processo, há um exercício de alteridade e responsividade.

As leituras anteriores nos colocaram em condição de receber, nos ajudaram a termos um, a estarmos abertas para... mais do que ferramentas, nos colocaram numa condição de acolher a criança. Porque a inserção de certa forma diz respeito também à forma como a gente lida com nosso não saber... a criança é meio imprevisível,... com uma criança sendo acolhida num grupo novo, é mais latente parece. Os textos não nos deram um saber prático, mas nos colocaram numa condição de estar aberto a receber essa criança e aí a gente foi construindo essas tentativas de como lidar com a criança... (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

A fala dessa professora, para além de um saber prático, aponta para o constituir de uma ação responsiva, necessária quando se encontra o outro pela primeira vez. Está aqui englobado o papel responsável e responsivo que cada um deve assumir quando tratamos do encontro com o outro, neste caso, o encontro que possibilita o conhecimento de sujeitos e novos espaços. Quando esse outro é um ser tão pequeno, dependente daqueles que estão ao seu redor, para que sua experiência seja enriquecida estamos envolvendo os saberes específicos de quem trabalha com criança pequena, mas em primeiro lugar está a responsabilidade que existe no ato-evento do encontro com o outro. O choro era um dos principais aspectos apresentados pelos professores como motivo de preocupação na chegada das crianças. No entanto, o choro não precisava necessariamente ser ação de uma nova criança, poderia também ser de alguma criança que já frequentava a creche. O choro era parte da percepção e avaliação do encontro entre todos, uma forma de perceber a responsividade que havia das professoras diante das crianças, independente do momento que viviam. E esse choro era parte do que buscavam como construção de conhecimento nos momentos de formação, visto que geralmente era assunto abordado na oportunidade de encontros.

G1. III diz que o dia não foi bom, pois Pedro chorou muito, que ele não estava bem e que o dia tinha sido muito cansativo com isso. Relatou que achava que seu choro se dava por perceber que o amigo novo tinha maior atenção, que sua mãe estava junto. Pedro era uma criança que já frequentava a creche. A Coord. de pesquisa e extensão então orientou que fizessem uma organização em que uma professora ficasse responsável por acompanhar a criança inserida durante todo tempo, dialogando com a mãe. Também orientou que as outras professoras tentassem se organizar de modo que as demais crianças não sentissem diferença de atenção em relação ao novo amigo. Se mesmo assim alguma criança, das que já frequentavam, demonstrasse não estar bem, era bom que uma das outras pudesse se dedicar um pouco mais a essa criança. (Diário de campo - 04/08/2014)

O momento oficial de formação é percebido por nós como ação complementar de um conjunto de momentos de construção de conhecimentos. Era um contexto em que os professores tanto recebiam

orientações iniciais, quanto podiam retomar situações vividas na inserção de uma criança. Isso era importante, tanto para retomada das ações da inserção daquela mesma criança em outro dia, quanto para o planejamento de ações de inserção da criança que chegaria dias depois.

#### **4.1.3 Dos saberes habitados pelo outro**

O encontro entre professores, que tem em comum o exercício da educação e cuidado da criança pequena e, neste caso, uma ação partilhada em seu dia e dia, é um movimento dialético. A perspectiva do outro compõe a todo tempo o cenário através de planejamentos e organizações e, no movimento de ações do grupo, práticas vão se organizando e saberes se compondo.

A gente contribui também né? Às vezes a gente diz: ‘vamos fazer assim’, e dá certo, a gente contribui também. (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

Para mim estava sendo assim, as coisas aconteciam e eu dizia, ‘como vocês fazem quando acontece assim e assim?’. E a gente ia descobrindo aos poucos. A gente vivenciava as coisas e depois dizia, o que vocês acham, acham que foi legal assim? Aí como nós já estávamos nesse ritmo, a inserção a gente também vivenciou assim. ... Outra pessoa junto ajuda a repensar o que deu errado. (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

Neste momento voltamos às discussões de Lovatti e cia. (2013) quando, sobre a formação de professores, afirmam a necessidade de escuta das várias vozes que atravessam os fazeres cotidianos desses e estão configuradas por um processo dialógico em que o profissional constitui e é constituído pelos outros. Neste processo, os saberes, conhecimentos, fazeres desses profissionais cotidianamente são construídos com a presença do outro, alterando constantemente o seu olhar para o contexto em que está inserido. Nas narrativas dos profissionais da educação, se faz presente um entrecruzamento de vozes provenientes de sua relação com as pessoas dos diversos contextos que ocupa. Fato que evidencia uma construção coletiva de suas práticas e saberes. No caso do trabalho com a Educação Infantil, em especial a faixa etária em estudo, esses profissionais a todo tempo atuam em conjunto, compondo de forma ainda mais evidente o contexto em que a construção de conhecimentos é a todo tempo vivida, num processo de dialogia, alteridade e exotopia. Como nos apresenta Tardif (2012, p. 15), ao mesmo tempo que os saberes de professores são individuais, eles são habitados pelo outro, repercutindo no sujeito a relação que ele trava com seu outro. Esse saber se constrói em um contexto de trabalho, entendendo isso como a própria ação, que se dá em um determinado espaço, em determinada instituição e numa dada sociedade.

A alimentação era um assunto presente nessas trocas de conhecimento, junto às questões de nutrição estão envolvidos hábitos, que cercam as concepções dessas professoras, e fazem desse assunto mais um conteúdo do diálogo que podem travar com as famílias, mas nesse caso, são construções feitas coletivamente pelos professores ao conhecer melhor a criança que fará parte do grupo. Na oportunidade de diálogo se construía então conhecimentos, tanto sobre as especificidades do trabalho com a faixa etária entre os próprios professores, quanto também conhecimentos junto ao familiar sobre as subjetividades daquela criança.

Quando a mãe de Denis chegou com ele, as crianças estavam nos cadeirões dispostos em roda, G1. III apresentou cada criança para Denis e sua mãe e convidou para que também Denis fizesse parte da roda. A mãe de Denis oferecia os alimentos a ele, e as outras professoras auxiliavam as outras crianças, revezando-se entre conversar elas e com a mãe de Denis, observando sua alimentação. Ao perceberem que Denis aceitava os alimentos, e quando a mãe disse que ele comia de tudo, as professoras relataram para a mãe como isso era importante. Também conversavam com Denis e as outras crianças, dizendo “olha como seu amigo está gostando da fruta, está muito bom, não é Téo” (Diário de campo - 13/08/2014)

As crianças começaram a ser convidadas para almoçar, Vale continuava a brincar pela sala, uma das estagiárias se aproximou demonstrando que gostaria de auxiliar alguma criança. As professoras comentaram sobre Vale “E a Vale gente, tem que ser de duas né? Ela está comendo só no colo, mas tínhamos que ver se ela começa a comer ao menos no colchonete, para depois convidar ela para o cadeirão”. E outra professora comentou: “mas ela ainda não está muito segura”. Em seguida vi que a estagiária se sentou com Vale em um dos colchonetes no canto da sala e ela aceitou a refeição. As professoras comentaram: “nossa, que bom que ela aceitou comer com ela”, pouco tempo depois olhei novamente e a menina estava sentada no colchonete e não mais no colo. (Diário de campo – 26/08/2014)

A Vale só estava comendo no colchonete, aí a gente falou: vamos tentar por ela hoje no cadeirão. E ela foi. A gente viu que poderia mudar o ritmo e ela aceitou, porque ela já estava se sentindo melhor. (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

Assunto tão importante no trabalho com bebês, a alimentação era sempre presente nos diálogos entre professores. No movimento dialógico cotidiano se construía conhecimentos sobre os limites que a criança apresentava ao oferecerem novas experiências seja com alimentos, na forma de alimentação, sobre a posição, o compartilhamento desse momento com os colegas e utensílios usados. A alimentação era um dos momentos mais claros de trocas de conhecimento na própria ação.

É importante destacar que a profissional da nutrição estava presente com frequência nos momentos de alimentação, e foi outro profissional com o qual as professoras puderam trocar conhecimentos. Assim questões relativas à consistência de alimentos e rejeições eram sempre compartilhadas com essa profissional, que dialogava com as professoras também sobre conhecimentos

que estas tinham adquirido sobre determinada criança, construindo assim ações que geralmente vinham ao encontro do que a criança sinalizava.

O sono, acompanhado pelo choro era parte frequente dos diálogos, e geralmente demandava ações flexíveis. Esse momento geralmente só era vivido pela criança sem a mãe pelo terceiro dia, o que fazia com que fosse um item que os professores tinham tido menor oportunidade de compartilhar com os pais.

O Dudu chorava um pouco no início, mas era depois do almoço, porque ele não dormia, acho que ele não se sentia seguro para dormir. (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

Dudu chorava, duas professoras já tinham tentado acalmá-lo ajudando-o a dormir no colo e no bebê conforto. Tentaram brincar, mas não conseguiram acalmá-lo então conversaram entre si “Está difícil saber o que esta acontecendo com ele gente, vamos chamar a mãe?” Após a concordância entre todas, chamaram a mãe. Ao chegar a mãe brincou com ele um pouco, deu água e ele se acalmou. Em seguida as professoras combinaram um passeio pelo pátio e Dudu, já mais calmo, foi convidado a ir no carrinho de bebê, ele aceitou. No retorno Dudu começou a chorar novamente, mas G1. III levou ele para outro ambiente e colocou no colo para ajudá-lo a dormir. A mãe de Dudu demonstrava bastante preocupação com o choro dele e várias vezes mandou recado avisando que poderia chamar quando ele chorasse. (Diário de campo - 12/08/2014)

Nesses diálogos e composições estavam muitas ações referentes à organização espaço-temporal. Eram valorizados: a possibilidade das crianças estarem em interação e a disposição de elementos para serem explorados. Vale ressaltar que essa organização já era pensada antes da inserção.

G1.II se preocupava bastante com a disposição espacial da sala: “nós combinamos de modificar a arrumação das coisas na hora do almoço e descanso deles, reformular os espaços, porque é importante eles buscarem coisas novas né? (Diário de campo - 07/08/2014)

A criança pequena, com maior necessidade de cuidado e afetividade requer uma organização espaço temporal que permita a vivência de um tempo pautado nos interesses e necessidades que cada uma requer, o que vai além de um aprendizado puramente cognitivo. Quando esse espaço-tempo é planejado no período de inserção, está em jogo uma experiência espaço-temporal ainda mais diferenciada.

Os professores combinaram, como atividade, a saída para o pátio com as crianças. Uma das professoras propôs a saída para o pátio “o que vocês acham, será que é interessante para as crianças novas? Ou vocês acham que pode atrapalhar, agitar... sei lá?” As outras professoras responderam positivamente dizendo ser interessante para as crianças novas perceberem outros espaços, principalmente porque havia poucas crianças. (Diário de campo 08/08/2014)

Todas as refeições eram nos cadeirões. Eles eram organizados em círculo pelas professoras a fim de que todos pudessem se ver. Quando Tina chegou, foi apresentada ao grupo e convidada a sentar no cadeirão, mas não quis. G1. III mostrou a ela os outros amigos que também estavam usando o cadeirão dizendo “Mas olha, aqui todos sentam nesses cadeirões para comer, você não quer experimentar?” a menina olhava para vários lados e para a mãe, demonstrando curiosidade. A professora e a mãe continuaram conversando com a menina, mostrando como os colegas comiam. Conversavam com as outras crianças falando sobre a comida, sobre como sorriam e algumas crianças correspondiam sorrindo, como Téo, Anne e Mary. Depois de algumas tentativas a mãe da menina e G1. III a colocaram no cadeirão, ainda com um pouco de resistência, mas ao sentar olhou novamente os amigos e resolveu aceitar a fruta que lhe ofereceram. (Diário de campo - 25/08/2014)

A disposição das cadeiras em roda, como relatado a cima, se apresentava como um fator importante para os professores, que, vez em quando, comentavam sobre a possibilidade das crianças “se verem” enquanto comem. A apropriação do espaço e o próprio conhecimento da forma de alimentar-se na creche eram entendidos pelos professores como parte do que a criança se apropria também na interação com seus colegas e isso era construído e reafirmado nas diversas configurações pensadas pelos professores na inserção de cada criança.

Outro momento vivido pelos professores foi a participação nas entrevistas com as famílias. Além de ser uma primeira oportunidade para que responsáveis e professores tivessem um contato, havia possibilidade de conhecer muito sobre a criança ouvindo, dos próprios responsáveis, pontos importantes sobre quem era aquela pequena pessoa que chegava à creche.

A entrevista (com as famílias e a equipe disciplinar) é uma oportunidade de dar mais segurança, conhecer um pouquinho antes. Já ficamos a par da rotina da criança em casa e a partir daí é possível adaptá-lo à creche. E o pai pode conhecer um professor, é o bebezinho dele né? (Entrevista coletiva – 31/10/2014)

As características apresentadas pelos pais passavam a fazer parte dos conhecimentos de um professor que, em seguida, compartilhava com os outros na própria sala de atividades em momentos de diálogos rotineiros do grupo. Isso era incorporado às ações que os professores teriam juntos às crianças, na chegada do novo bebê. Assim, mais uma vez, o exercício de diálogo sobre as crianças fazia parte das ações práticas do trabalho desses professores.

Mais uma vez com Bakhtin trazemos aqui a importância da linguagem como forma de construir sujeitos, como forma de compor saberes, numa tensão entre palavras de quem tem

perspectivas possíveis apenas de um ponto, aquele do qual pode estar e enunciar, mas que se complementam a todo tempo. As palavras de um alcançam o outro, e possibilitam uma visão de um ponto que não é possível a ele, e nessa relação se compõem os saberes da uma equipe, um grupo de professores empenhados em fazer do ato-evento inserção uma experiência rica para crianças, famílias e também para eles.

#### **4.2 Alteridade e exotopia na construção do conhecimento**

O trabalho de docência junto à pequena infância tem peculiaridades, tanto pelas necessidades que essa faixa etária apresenta, como por sua forma de se apropriar e dar sentido ao que vivencia. Isso também está presente no trabalho durante o período de inserção e, em nossa concepção, de forma ainda mais latente, visto que se trata de uma transição entre um ambiente e sujeitos conhecidos para a apropriação de um ambiente desconhecido. Percebemos nos diálogos registrados vários assuntos inerentes ao trabalho com a infância, como alimentação, higiene, sono, choro, organização espaço-temporal, papéis de sujeitos, que foram assuntos presentes em três contextos de construção de conhecimento percebidos por nós através de sua constante presença nos registros.

As peculiaridades da docência com a infância, no caso de nosso estudo, estavam presentes de forma muito intensa em todos os diálogos, como forma de busca pela construção de conhecimentos e como forma de conhecimento individual, considerando subjetividades de cada sujeito. Tomou destaque para nós como os “outros” se fazem presentes nessa construção.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2003. p. 22-23).

Compreendemos que nas próprias ações pedagógicas, no decorrer dessa inserção, ocorreram trocas de conhecimento e concretização deles. Todo tempo vemos um movimento de ter no “outro” uma forma de olhar diferente para determinada situação, uma forma de reconstruir ações antes tomadas como não eficazes ou mesmo como forma de conseguir ter maior sensibilidade as subjetividades. Percebemos um movimento em que o outro dá condição de um olhar, possibilita um movimento exotópico, e altera a ação do outro. Refletindo sobre isso me recordo de uma música que me ajudou a compreender muito melhor

a concepção Bakhtiniana de exotopia e da qual me recordei com frequência quando pudemos refletir sobre esse campo.

**O Seu Olhar**

(Arnaldo Antunes / Paulo Tatit)

O seu olhar lá fora  
O seu olhar no céu  
O seu olhar demora  
O seu olhar no meu

O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu

Onde a brasa mora  
E devora o breu  
Como a chuva molha  
O que se escondeu

O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu

O seu olhar agora  
O seu olhar nasceu  
O seu olhar me olha  
O seu olhar é seu

O seu olhar seu olhar melhora  
Melhora o meu  
(ANTUNES; TATIT, 1995)

## **ASSIM, A VIDA ENTRA NOS TEXTOS... E DIALETICAMENTE O TEXTO ENTRA NA VIDA...**

Essa pesquisa teve por objetivo refletir sobre os processos que compõem os saberes, conhecimentos e a formação dos profissionais da Escola de Educação Infantil da UFRJ, e as ações pedagógicas que envolvem estes conhecimentos, voltadas para a inserção de crianças pequenas na creche. Tivemos como foco professores e crianças do berçário, nomeado como grupo I, acompanhando alguns momentos de formação e o próprio processo de inserção.

Os procedimentos adotados de observação e entrevista coletiva nos permitiram estar com o grupo construindo percepções e diálogos. Entendemos que houve a oportunidade de compreensões e construção de conhecimentos simultâneos, em que nossas compreensões só eram possíveis no acabamento que os sujeitos do grupo nos proporcionavam, em diálogos constantes. Tais encontros e diálogos resinificaram informações e conduziram a mudanças de perspectivas de trabalho, o que entendemos como um movimento rico de uma pesquisa.

Nessa dinâmica, a pesquisa foi feita em três momentos convergentes, que puseram em interlocução o tema da educação Infantil e os saberes docentes, através de uma análise documental; de um levantamento bibliográfico; e da pesquisa com observação. A análise documental sobre a inserção revelou algumas orientações de órgãos da educação como o MEC que salientam o período de inserção como um período especial em que se deve garantir a crianças e a família o direito de ter uma atenção especial no momento de sua chegada. Assim, ainda que de forma breve, abordam a inserção como direito da criança, salientando a presença de um familiar como direito e a importância em dar atenção especial aos bebês em quesitos como sono, alimentação, higiene pessoal, dentre outros. Ainda destacam também a flexibilidade de horários e o planejamento adaptado considerando cada criança, sua família e também seus educadores. Esta orientação é ressaltada por nós, pois é um possibilitador de alterações na rotina e no calendário da instituição, a fim de garantir que a inserção possa ser planejada pelos educadores e pensada de acordo com as necessidades de organização com cada faixa etária. Porém ressaltamos que apesar dessas orientações, podem haver entraves no trabalho com a faixa etária maior, considerando por exemplo, o que diz a LDB 9394/96 em seu artigo 31 inciso II, quando trata do mínimo de 200 dias letivos e 800 horas de trabalho para a faixa etária de 4 e 5 anos. Esse artigo pode interferir na autonomia de cada sistema de ensino para a alteração de seu calendário e ajustamento para as ações de inserção. Isso faz requerer dos sistemas de ensino e instituições adaptações, amparados em documentos próprios

como o Projeto Político Pedagógico a fim de garantir as ações necessárias para uma inserção que atenda as necessidades da criança.

No que tange ao levantamento bibliográfico sobre a inserção, podemos perceber que os estudos existentes têm bastante influência da área da psicologia. Alguns conceitos, como adaptação, inserção e acolhimento vêm sendo usados no Brasil e alterados conforme se discute a entrada de crianças pequenas nas instituições. No geral aparecem nomenclaturas que convergem em significados, divergindo um pouco dos termos adaptação, por ser entendido como algo em que a criança é sujeito passivo. Com isso tem havido diálogos que convidam também outros sujeitos para o centro da discussão, como a família e os profissionais, sendo entendidos como sujeitos que também vivem emoções diversas na inserção e que devem ser pensados como nesse planejamento. Vários quesitos são analisados e indicados pelos estudos como condicionantes na inserção como: circunstâncias de saúde da criança; estrutura escolar; relações de segurança entre crianças, familiares e professores; organização familiar; afastamentos da criança; e outros quesitos considerados influentes e necessários no planejamento da inserção. Ainda dão indicativos de avaliação da inserção e de ações que podem contribuir na criação de vínculos e geração de segurança para que a criança se explore o espaço da creche. Tivemos nessa temática a perspectiva de entendê-la como um encontro, onde a responsividade deve ser eixo central das ações.

A revisão bibliográfica sobre os saberes e formação de professores, que se dividiu em aspectos teóricos e históricos, nos revela que o profissional da Educação Infantil se constituiu conforme se modificaram os objetivos da Educação da Infância. As perspectivas adotadas ao longo do tratamento que foi dado à educação da criança pequena requereu momentos distintos de ações educativas e, conseqüentemente, modificou o papel do adulto responsável por ela. Percebe-se assim um avançar na formação desse profissional, pois conforme se transitou de uma perspectiva assistencialista para a educação como direito da criança em desenvolver-se sob diferentes aspectos, se percebeu a necessidade de que o adulto tivesse formação em acordo com esse objetivo. A partir disso percebemos diferentes formas de conceber a formação do professor e a constituição de saberes sobre sua prática. Isso se compõe de formação inicial, em institutos e universidade; formação continuada, pensadas por órgãos de fomento ou pelas instituições em que atuam, como momentos de formação dentro da própria escola; e também a compreensão de que professores se formam no exercício de sua atividade profissional em diálogos com sua prática cotidiana. Compreendemos que a construção de conhecimento é rica nesse conjunto.

Ainda entendemos com esses textos, como é importante que as práticas de formação tenham como viés de trabalho a ideia do homem como ser social, que se forma em dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão. Torna-se crucial, portanto, valorizar paradigmas de formação que pensem no professor enquanto profissional reflexivo, sujeito capaz de pensar suas próprias práticas no curso de sua ação e que é ativo nas lutas e implementações das políticas educativas.

Como ações para a compreensão do que propõe esse estudo, buscamos como ferramentas a observação, a entrevista coletiva e a análise documental. Mas não houve aí uma linearidade, houve um movimento em que a ida a cada um deles mostrava a complementação que o outro dava, foi o diálogo entre eles que mostrou-se rico. Ainda é importante dizer que a análise abarcou também os diálogos de estudo junto a sujeitos do grupo de pesquisa, que no empenho de compreender a obra de Bakhtin davam indicativos de muitos movimentos do campo. Foi em um dos encontros do grupo de pesquisa que me dei conta do que trazia a fala de uma das professoras, sobre o movimento responsivo que proporcionava a reflexão teórica sobre a inserção, e que ressoou em outros diálogos. Isso proporcionou um exercício de polifonia, de perceber que não existe uma verdade, mas vários olhares, cada qual com seus sentidos, com toda sua validade.

**Assim, a análise desse estudo nos mostra que há, sim, alguns conhecimentos específicos aos quais se recorre no movimento de inserção, a maioria deles referentes às especificidades do papel de professor de Educação Infantil.** Conhecimentos sobre papéis de cada sujeitos, organização espaço temporal, alimentação, sono, cuidados pessoais, dentre outros mostraram-se bem mais latentes, por se tratar de um momento que envolve muitas emoções. Esses dados dialogam com as discussões dos autores que abordam a inserção trazidos nesse estudo (MOTTA, 2014; RAPOPORT, PICCININI, 2001a, 2001b; ROSSETTI-FERREIRA, 2004; PANTALENA, 2010; VASCONCELLOS, 2002; VASCONCELLOS ET ALL, 2008), quando tratam dos assuntos que mais devem ser levados em consideração quando é planejada e avaliada a inserção. **Foi muito rico perceber as buscas dessas professoras em prol da construção das compreensões a cerca da inserção, perceber como, para elas, o exercício de exotopia era grande fonte de construção de conhecimento.** Junto a eles e com esse estudo, ficou mais evidente para nós como é possível ao professor construir os conhecimentos práticos sobre a inserção, ainda mais quando se trata do professor recente no exercício dessa profissão. Ainda se destacou para nós o perfil dos professores, que mostrava pessoas com pouca idade, iniciando sua profissão com primeiras

atividades nesta instituição, portanto tentando constituir-se enquanto professor, enquanto educador da infância e como membro de uma nova equipe ao mesmo tempo em que construía ações de inserção para as novas crianças da creche. Nos indagamos se esse fato pode interferir de forma negativa no trabalho, já que, além de lidar com a inserção das crianças, os professores precisam lidar também com a própria inserção em um novo espaço e nova equipe. Outra questão a ser aprofundada nesse aspecto seria sobre como trazer o componente experiente para dentro da formação profissional.

**Um assunto abordado pelas autoras e do qual sentimos falta nos diálogos do campo, quando se tratava da busca de construção dos saberes sobre a inserção, foram as brincadeiras.** O Diário de campo mostra várias situações de partilhamento de informações sobre alimentação, higiene, sono e cuidados diversos, tanto junto aos sujeitos experientes quanto entre as próprias professoras. Também era claro, para as professoras, o papel que tinham no momento de trocas de informações com os responsáveis e elas deixavam isso claro para os responsáveis também. Apresentavam esta como uma forma de aprender com as famílias como a criança se sentia melhor, e como construir um vínculo nessa nova relação. Mas o momento da brincadeira não teve essa mesma interlocução, a brincadeira aparecia mais em diálogos de avaliação da estadia da criança ou como “entretenimento”, e não como ferramenta na criação de vínculo. Percebemos que ela não esteve presente com a mesma força que ações relativas a cuidados na troca de informações. Entendemos a brincadeira como forma de partilhar ações com o responsável, fazendo dessa ação mais um momento oportuno na criação de vínculos, como abordado por Pantanela (2010) e Vasconcellos e seus colaboradores (2008). As brincadeiras estavam presentes nas ações pedagógicas, mas não percebemos diálogos entre professores, equipe e familiares que tivessem nessa ação também um eixo importante do trabalho pedagógico, necessário ao movimento de inserção. **Entendemos este como outro ponto de contribuição de nosso estudo ao trabalho da equipe dessa instituição, que tendo a brincadeira como eixo de seu trabalho, pode também evidenciá-la como parte das propostas de ações na construção de relação entre professores, crianças e familiares.**

Esse também pode ser um eixo a ser aprofundado em outros estudos. Já que, se o que há de pedagógico na Educação Infantil se dá na relação do brincar, e há uma latência da necessidade de entender mais questões referentes ao cuidado no processo de inserção, seria a inserção algo que torna mais latentes conhecimentos da esfera do cuidado? Seria a inserção algo da esfera apenas do cuidado? Em que intensidade a brincadeira também pode ser um

eixo das ações de inserção e da construção de conhecimentos junto ao professor sobre esse momento, tornando-o mais uma ação pedagógica? Entendemos que este eixo pode ser objeto de um olhar mais aproximado.

Com a vivência proporcionada por esse estudo acreditamos que há um conjunto de ações importantes no que trata da formação e construção de saberes de professores sobre a inserção, principalmente quando a equipe se compõe de novos atores. É importante que sejam oportunizados momentos de planejamento, estudo e reflexão em conjunto pelos professores junto a sujeitos com conhecimentos práticos sobre a inserção. Entendemos que seria interessante também que as instituições de Educação Infantil pensem, sempre que possível, a composição de um grupo de professores que tenha ao menos um profissional com vivência da inserção pois, como relatado por esse grupo, isso pode tornar a ação da inserção mais rica para todos os sujeitos.

Temos ciência que indicativos aqui presentes também requerem contextos possibilitadores, que envolvem muitas esferas da educação. Compartilhando da concepção de Rapoport e Piccinini (2001b), sobre a qualidade do atendimento oferecido na creche, percebemos a necessidade de construir políticas que tornem mais claras e incisivas as circunstâncias práticas da educação das crianças, já que é muito fácil presenciar salas com muitas crianças em nossas instituições de Educação Infantil, a despeito de haver diferentes documentos norteadores desse quantitativo em cada estado ou município do país. Dentre outros tantos aspectos estruturais, a grande quantidade de crianças, não só por adulto, mas em relação ao espaço, traz grande diferença à qualidade das interações. Assim como apresentado por Nascimento e Paiva (2014), diante de uma pesquisa realizada sobre a ampliação do atendimento a idade de 4 e 5 anos da Educação Infantil na baixada fluminense, nos preocupamos com a qualidade que é possível a Educação Infantil.

Os dados obtidos demonstram que a grande questão é saber se a base quantitativa priorizada a partir do princípio de Universalização da Educação infantil na pré-escola (BRASIL, 2010), poderá representar um ideal de qualidade diante dos atuais desafios dos municípios da Baixada Fluminense. Importa considerar que a superação desses desafios requer maior investimento do Fundeb, bem como dos outros recursos e programas instituídos no âmbito da Educação Infantil. (p. 27)

Falamos aqui de interações que envolvem não só a criança que chega e o adulto, mas também as vivências com outras crianças. Isso traz diferença não só ao momento de sua chegada a esse espaço, mas a todo seu desenvolvimento. Assim, se revela a importância de um conjunto de situações.

É desejo nosso que os encontros-eventos da vida que agora aqui aparecem refletidos, possam retornar à vida. Dizemos isso porque desejamos que seja fruto desse trabalho, junto a outros que refletem sobre a Educação Infantil, que consigamos apontar indicativos que impliquem mudanças. Desejamos que nossas percepções alterem ações políticas, pedagógicas, institucionais e legislativas, no sentido de entender os diversos contextos que de uma forma ou outra tornam a inserção um ato evento com maior responsividade possível. Sabemos que isso abarca todos os níveis de regulação e práticas da educação. Para sermos claros, desejamos que se perceba que há muitas nuances que permitem a compreensão da importância da inserção, da construção de conhecimento dos profissionais da área, das circunstâncias para que estes coloquem em prática o que constroem de conhecimento. Falamos dos contextos concretos existentes em escolas de Educação Infantil do país, como espaço, quantidade de crianças matriculadas, aparato físico, materiais, divisão do tempo de trabalho dos profissionais, circunstâncias climáticas, dentre tantos outros que podemos citar, que no cotidiano de profissionais, famílias e crianças viabilizam ou não uma inserção com olhar subjetivo e responsivo. Compreendemos que as ações da instituição estudada têm circunstâncias próprias, como a autonomia e possibilidade de receber crianças individualmente, de ter na estruturação da inserção a presença incondicional de um responsável, do quantitativo de crianças atendidas e de profissionais adequados à faixa etária, de ter uma equipe de apoio e espaços-tempos dedicados à construção de conhecimentos com os profissionais. Tudo isso que acreditamos que é possível estar presente em todas as instituições de Educação Infantil, mas que exige alterações de toda estrutura legislativa e prática da Educação. Do ponto de vista financeiro e de valorização profissional a Educação Infantil vem sendo reestruturada e ganhando forças na prioridade que recebe, principalmente pela ampliação da compreensão de seu objetivo: o cuidado e educação da criança, livrando-nos aos poucos do ranço do assistencialismo que regia as organizações estruturais e pedagógicas. Desejamos que, junto a outros estudos, tomemos força em nossos indicativos, ainda que cientes da ambição que isso indica, para que os apontamentos desse estudo possam ter reflexo nos pontos indicados nesse parágrafo, embarcando nas possibilidades que vem se apresentando para o trabalho com a infância.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; VITÓRIA, T.. A rede de significações: perspectiva para a análise do processo de inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 109, n.3, p. 115-144, 2000.

AMORIM, K. S.; VITORIA, T. ROSSETTI-FERREIRA, M.C.. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 115-144, março/2000.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. IN.: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AMORIM, M.. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: MUSA, 2001.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRO, D.R.. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**. 1998, 3(2), 273-294.

AQUINO, L. M. L. Ordenamento legal para a Educação Infantil e desafios para os gestores municipais. IN.: VASCONCELLOS, T. (Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008, p. 185-206.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BASTOS, L. C., SANTOS. N. W. S. Entrevista, narrativa e pesquisa IN: BASTOS, L. C., SANTOS. N. W. S. (Orgs). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013, p. 09-18.

BOWLBY, J. **Apego e Perda: apego, a natureza do vínculo**. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2002. (Vol. 1 da Trilogia Apego e Perda).

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acessado em: 26 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013a.

BRASIL. **Edital 371, de 22 de outubro de 2013**. Processo seletivo para ingresso de alunos à escola de Educação Infantil UFRJ 2014. 2013b Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/60938664/dou-secao-3-25-10-2013-pg-94f>>. Acessado em: 24 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Edital n 274, de 8 de novembro de 2012**. Processo seletivo para espaço de Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/42220135/dou-secao-3-09-11-2012-pg-114>>. Acessado em: 24 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Resolução nº 1, de março de 2011**. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011a, Seção 1, p. 10. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/11/Resolu%C3%A7ao-n-1-10-03-2011.pdf>>. Acessado em: 21 de janeiro de 2014.

BRASIL. Poder Executivo. Projeto de Lei nº 8.530, de 2010. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020. IN.: ABREU, M.; CORDIOLLI, M. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) : projeto em tramitação no Congresso Nacional - PL no 8.035 / 2010**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011b. 106 p. – (Série ação parlamentar; n. 436). Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto\\_pne\\_2011\\_2020.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1)>. Acessado em 20 de janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/pol\\_educ\\_infantil.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf)>. Acessado em: 19 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acessado em: 01 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acessado em: 05 de janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998. (3 vol.)

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 027833.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1994.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acessado em: 01 de outubro de 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BULLÉ, F. **Impactos da institucionalização: um estudo de caso sobre a resolução nº 1 e os TAES da EEI/UFRJ.** Projeto de dissertação. (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, RJ: 2013.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, C. R. MOTTA, F. M. N. Escrevendo em condições do deserto: a escrita e o compromisso com o outro. IN.: CAMPOS, D.; ANTUNES, J; GÓES, M.; COSTA, M (Orgs). **II Encontro de Estudos Bakhtinianos. Vida, cultura, alteridade.** [Encontro Bakhtiniano com a Vida e as Esferas Culturais. EEBA/2013 – Caderno 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. Disponível em: < <http://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-1-2-3.pdf>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2013.

CASTOLDI, L.; LOPES, R. de C.S.; PRATI, L.E.. O genograma como instrumento de pesquisa do impacto de eventos estressores na transição família-escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (2), 2006, 292-300.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2006, vol.11, n.31, pp. 7-18.

CONTRERAS, J.. **A autonomia de professores.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Regimento da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, aprovada em 18 de novembro de 2013. Disponível em: <[http://www.cfch.ufrj.br/images/regimentoeei\\_enviado\\_para\\_cfch](http://www.cfch.ufrj.br/images/regimentoeei_enviado_para_cfch)>. Acessado em 20 de janeiro de 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento IN.: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa Leituras de Mikhail Bakhtin.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. A.. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 p. 21-39.

GIACOPINI, B. E.; BASSI, L.. Reggio Emília: uma experiência inspiradora (Entrevista). **Revista criança do professor de Educação Infantil**. Brasília: MEC, agosto/2007, nº 43, p. 5-8.

GONZALEZ REY, F.. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZALEZ REY, F.. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thompson, 2005.

GRUPO AMBIENTE-EDUCAÇÃO (GAE). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído - Estudo de Caso da Escola de Educação Infantil Pintando a Infância – UFRJ FAP 715**. Agosto 2008. Disponível em: <[http://www.gae.fau.ufrj.br/arq\\_pdf/trab\\_acad/relat\\_final\\_apo/apo\\_crecheufrj\\_cristianeelisabethrogerio\\_set08.pdf](http://www.gae.fau.ufrj.br/arq_pdf/trab_acad/relat_final_apo/apo_crecheufrj_cristianeelisabethrogerio_set08.pdf)>. Acessado em: 01 de janeiro de 2013

IMBERNÓN, F.. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época; v. 14)

IMBERNÓN, F.. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S.. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. IN.: ROCHA, E.A.C.; KRAMER, S.. (Orgs.) **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. Campinas, SP: 2011, p. 385-395.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C.. **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEITE FILHO, A. Rumos da Educação Infantil no Brasil. **Teias (on line)**. Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan./dez 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/148/146>>. Acessado em: 15 de janeiro de 2014.

LOPES, I. P.; VIEIRA, J. J.. A escola de educação infantil da UFRJ frente à Resolução nº 1 do CNE/MEC. IN.: Seminário internacional inclusão em educação: universidade e participação 3, 2013, Rio de Janeiro. Universidade e participação na contemporaneidade, 2013.

LOVATTI, R. R. G. ZUCOLLOTTI, V. M. CÔCO, V. Processos formativos no encontro com o outro. IN.: CAMPOS, D.; ANTUNES, J; GÓES, M.; COSTA, M (Orgs). **II Encontro de Estudos Bakhtinianos. Vida, cultura, alteridade**. [Encontro Bakhtiniano com a Vida e as Esferas Culturais. EEBA/2013 – Caderno 3] São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. Disponível em: < <http://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-1-2-3.pdf>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2013.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MICARELLO, H. A. L. da S. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. Tese (Doutorado). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2006.

MIOTELLO, V.; NAGAI, E. E.; COVRE, A. M. P. M.. **Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. Pedro & João Editores. São Carlos, 2009. (Caderno I)

MIOTELLO; V.; MOURA, M.I.. Pensando questões sobre alteridade e identidade. IN. GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe. **Palavras e Contrapalavras: Circulando pensares do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Pedro & João editores, 2013. pp. 49-65. (Caderno de Estudos V).

MOTTA, F. **Notas Sobre o Acolhimento**. *Educ. rev.*, Dez 2014, vol.30, no.4, p.205-228. Em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acessado em: 30/01/2015

NASCIMENTO, A. M.; MOTTA, F. M. N.. Políticas e práticas educacionais: um exercício de análise da inclusão da criança de quatro anos na educação básica. IN.: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acer/vo/docs/3337b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/3337b.pdf)> Acessado em 26/06/2014

NASCIMENTO, A; PAIVA, L. M Educação Infantil na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na educação básica IN: **IV Seminário de Grupos de Pesquisa Sobre Crianças e Infâncias: Ética e Diversidade na Pesquisa**, 2014. <<https://grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR37.pdf>> Acessado em: 20/11/2014

NEWMAN, F. HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002. Disponível em: < <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf>>. Acessado em: 18 de janeiro de 2014.

NÓVOA, A. A nova centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cadernos de Pedagogia**, n.º 286, Dezembro de 1999. p. 102-108. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/684/1/21144\\_ISSN1517-9702.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/684/1/21144_ISSN1517-9702.pdf)>. Acessado em: 18 de janeiro de 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. Disponível em <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acessado em 05 de janeiro de 2013.

NUNES, D.G.. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. VASCONCELLOS, V. M. R. de.. **Educação da infância: historia e política**. Niteroi/RJ: EdUFF, 2011, p. 107-132.

OLIVEIRA, C. R. P. PAULINO, V. B. R. SILVA, D. L. S. CÔCO, V. Pesquisadores e sujeitos da/na pesquisa: uma polifonia do outro em mim. IN.: CAMPOS, D.; ANTUNES, J; GÓES, M.; COSTA, M (Orgs). **II Encontro de Estudos Bakhtinianos. Vida, cultura, alteridade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. (Encontro Bakhtiniano com a Vida e as Esferas Culturais. EEBA/2013 – Caderno 3). Disponível em: < <http://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-1-2-3.pdf>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2013.

PANTALENA, E. S. **O Ingresso da Criança na Creche e os vínculos iniciais**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. 2ª ed. São Paulo: Contexto. 2012.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. **Psicologia: teoria e pesquisa**. 2001a, 17 (1), p. 69-78.

RAPOPORT, A; PICCININI, C. A. O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: alguns aspectos críticos psicologia. **Reflexão e Crítica**, 2001b, 14(1), p. 81-95.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. A.. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

SCHERMA, C. C. As ciências humanas como lugar de escuta, de diálogo, de encontro de vozes. IN.: FRANCO. K. R.; VIDON, L. N.; RIOLO, V. P. (ORGS.). **II Encontro de Estudos Bakhtinianos. Vida, cultura, alteridade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. (Encontro Bakhtiniano com a Vida, a Cultura e a Alteridade. EEBA/2013- Caderno 1) Disponível em: < <http://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-1-2-3.pdf>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: nº 13, jan./fev./mar/abr., 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf> acessado em: 16/03/2014

VASCONCELLOS, V. M. R de. **Construção da subjetividade: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche**. Tese (Concurso de professor titular em Educação Infantil). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2002.

VASCONCELLOS, V. M. R.; OLIVEIRA, R. A.; SILVA, D. F.; SOUZA, S. O. Creche, Inserção e Berçário. In: **I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: tendências e desafios contemporâneos (1º GRUPECI)**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.. Os processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, São Paulo, v. 86, p. 55-64, 1993.

### **Músicas e Poemas**

ANTUNES, Arnaldo; TATIT, Paulo. **O seu olhar**. Interpretes: Arnaldo Antunes, Zaba Moreau. BMG Brasil, 1995.

BARROS, Manuel. **Retrato do artista quando coisa**. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>>

BARROS, Manuel. **O apanhador de desperdícios**. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>>

## APÊNDICES:

### APENDICE A

#### Carta de apresentação aos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES - PPGEDUC

Projeto: **ACOLHIMENTO/INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE**  
Pesquisador Responsável: Sirlene Oliveira de Souza  
Orientadora: Flavia Miller Naethe Motta

Prezado professor,

Venho por meio deste termo, apresentar o estudo **ACOLHIMENTO/INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE**. Neste estudo busca-se como objetivo geral investigar como e de que forma se constroem as concepções e práticas de *acolhimento/inserção* na Escola de Educação Infantil da UFRJ, a partir dos movimentos de formação de professores, praticadas pela equipe da instituição em diálogo com os documentos da educação. Pretende-se, com isso, verificar se essas ações favorecem ou não as reflexões sobre as práticas docentes no período em que a criança se insere na instituição escolar. Evidencia-se através deste projeto a busca por colaborar para o desenvolvimento de Políticas e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral de crianças pequenas nos ambientes de educação da infância.

Dessa forma, o senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desse momento da pesquisa, onde pretendemos compreender: como ocorre o processo de inserção das crianças à Escola de Educação Infantil da UFRJ; como o senhor (a) compreende esse momento; quais as articulações que o senhor (a) e seus companheiros de equipe fazem na busca de conhecimentos sobre esse processo; quais conhecimentos são considerados importantes; quais situações considera de contribuição para as reflexões sobre a chegada das crianças.

Para que esta pesquisa possa ser realizada é fundamental a participação e colaboração do senhor (a), como membro desta equipe. Sua primeira participação consiste em assinar o formulário em anexo, concordando com a participação na pesquisa. Como o formulário diz, todo material coletado é confidencial e de uso estrito para pesquisa. O material não será utilizado para avaliação profissional, ou para outro fim que não seja a pesquisa descrita acima. Em outro momento solicitaremos que participe de entrevista referente a esse processo, para tanto pedimos permissão para o registro em áudio.

É importante lembrar que sua autorização pode ser retirada a qualquer momento e que sua decisão será respeitada, sem perguntas. Estarei à sua disposição para eventuais dúvidas ou sugestões, bem como para uma conversa mais esclarecedora sobre a pesquisa. Posso ser contatada por e-mail – [sirssouza@gmail.com](mailto:sirssouza@gmail.com) – ou por telefone (21) 991261765.

Desde já agradeço sua participação esperando que a pesquisa se traduza em contribuições recíprocas para o trabalho com a criança pequena.

Conto com seu apoio!

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Sirlene Oliveira de Souza  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares-PPGEDUC/UFRRJ

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES - PPGEDUC

Projeto: **ACOLHIMENTO/INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE**  
Pesquisador Responsável: Sirlene Oliveira de Souza  
Orientadora: Flavia Miller Naethe Motta

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela pesquisadora Sirlene Oliveira de Souza (sirssouza@gmail.com), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ, sob a orientação da Dra. Flavia Miller Naethe Motta, do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, conforme estão descritos na súmula que me foi entregue.

Estou informado (a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, terei total liberdade para questionar ou mesmo, me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- O meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará apenas os dados gerais, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes (Para garantir o sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome que possa ser utilizado nas situações relatadas acima);
- A eventual tomada de fotos, áudio ou videogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- Todas as atividades do estudo serão planejadas junto à direção da instituição e de acordo com a conveniência da equipe, devendo ocorrer em horários que não prejudiquem os interesses pedagógicos e a rotina da instituição;
- As informações individuais da pesquisa estarão à minha disposição para consultas e esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Concordo com a minha participação neste estudo, assim como a eventual utilização dos materiais produzidos no decorrer da pesquisa para fins acadêmicos.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_.

Nome do professor: \_\_\_\_\_

Codinome: \_\_\_\_\_

Assinatura

<b>Declaro estar ciente do presente documento</b> Em: ____ / ____ / 20 ____
Assinatura (e carimbo) do responsável pela instituição

## APÊNDICE C

### Carta de apresentação aos responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES - PPGEDUC

Projeto: **ACOLHIMENTO/INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE**  
Pesquisador Responsável: Sirlene Oliveira de Souza  
Orientadora: Flavia Miller Naethe Motta

Prezado responsável,

Venho por meio deste termo, apresentar o estudo **ACOLHIMENTO/INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE**. Neste estudo busca-se como objetivo geral investigar como e de que forma se constroem as concepções e práticas de *acolhimento/inscrição* na Escola de Educação Infantil da UFRJ, a partir dos movimentos de formação de professores, praticadas pela equipe da instituição em diálogo com os documentos da educação. Pretende-se, com isso, verificar se essas ações favorecem ou não as reflexões sobre as práticas docentes no período em que a criança se insere na instituição escolar. Evidencia-se através deste projeto a busca por colaborar para o desenvolvimento de Políticas e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral de crianças pequenas nos ambientes de educação da infância.

Dessa forma, o senhor(a) e vosso filho estão sendo convidados(as) a participar desse momento da pesquisa, onde pretendemos compreender: como ocorreu o processo de inserção de seu filho à Escola de Educação Infantil da UFRJ; como seu filho(a) e sua família compreenderam esse momento; e quais são/foram as expectativas dos familiares diante desse processo e percursos.

Para que esta pesquisa possa ser realizada é fundamental a participação e colaboração do senhor(a), como membro da família. Sua primeira participação consiste em assinar o formulário em anexo, autorizando que seu filho e família participem da pesquisa. Como o formulário diz, todo material coletado é confidencial e de uso estrito para pesquisa. O material não será utilizado para avaliação da criança ou para outro fim que não seja a pesquisa descrita acima. Em outro momento solicitaremos que responda a um questionário referente a esse processo, para tanto pedimos permissão para utilizar os registros escritos desse questionário.

É importante lembrar que sua autorização pode ser retirada a qualquer momento e que sua decisão será respeitada, sem perguntas. Estarei à sua disposição para eventuais dúvidas ou sugestões, bem como para uma conversa mais esclarecedora sobre a pesquisa. Posso ser contatada por e-mail – [sirssouza@gmail.com](mailto:sirssouza@gmail.com) – ou por telefone (21) 991261765.

Desde já agradeço sua participação esperando que a pesquisa a ser realizada se traduza em uma contribuição para o pleno desenvolvimento de seu filho, assim como das futuras gerações.

Conto com seu apoio!

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Sirlene Oliveira de Souza  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares-PPGeduc/UFRRJ

## APÊNDICE D

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES - PPGEDUC

Projeto: **ACOLHIMENTO/INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE**  
Pesquisador Responsável: Sirlene Oliveira de Souza  
Orientadora: Flavia Miller Naethe Motta

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela pesquisadora Sirlene Oliveira de Souza (sirssouza@gmail.com), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ, sob a orientação da Dra Flavia Miller Naethe Motta, do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, conforme estão descritos na súmula que me foi entregue.

Estou informado(a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, terei total liberdade para questionar ou mesmo, me retirar ou a minha criança, (nome da criança) \_\_\_\_\_ desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu, meu filho e minha família seremos respeitados em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- O nome do meu filho e os das pessoas da minha família não serão divulgados; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará apenas os dados gerais, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir o sigilo das famílias sugerimos que forneçam abaixo um codinome para seu filho que possa ser utilizado nas situações relatadas acima);
- A eventual tomada de fotos ou videogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- Todas as atividades do estudo serão planejadas junto à direção da instituição e de acordo com a conveniência da minha criança e da minha família, devendo ocorrer em horários que não prejudiquem os interesses pedagógicos e a rotina da instituição;
- Os pesquisadores estão obrigados a fornecer, quando solicitados, as informações produzidas sobre minha criança e/ou sobre minha família.

Autorizo a participação do meu filho e a de minha família neste estudo, assim como a eventual utilização dos materiais produzidos no decorrer da pesquisa para fins acadêmicos.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Codinome: \_\_\_\_\_

Nome da mãe/pai/responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da mãe/pai/responsável

<b>Declaro estar ciente do presente documento</b> Em: ____ / ____ / 20 ____
Assinatura (e carimbo) do responsável pela instituição

## APÊNDICE E

### Questionário de perfil dos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES - PPGEDUC

Projeto: **ACOLHIMENTO/INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE**  
Pesquisador Responsável: Sirlene Oliveira de Souza  
Orientadora: Flavia Miller Naethe Motta

#### QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PROFESSORES

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( )

Data de nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_. Naturalidade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefones: Cel.: ( ) \_\_\_\_\_ Res.: ( ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Data de admissão na Escola de Educação Infantil da UFRRJ: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_.  
Horário de trabalho: \_\_\_\_\_

#### Formação:

- Ensino Médio: Formação de Professores ( ); Regular ( ); outro ( ): \_\_\_\_\_

- Graduação: Qual? \_\_\_\_\_

- Pós graduação:

( ) Especialização em: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado em: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado em: \_\_\_\_\_

Você já trabalhou com o nível de Educação Infantil antes do ingresso nessa instituição? Por quanto tempo?

Quais idades? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Descreva em poucas linhas quem é você (seu perfil, preferências, lazer preferido, trajetória profissional, etc)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_