

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Naise Valéria Guimarães Neves

Tomada de Consciência sobre a Prática Docente e a Formação Inicial na Educação Infantil: com a voz, as professoras licenciadas em Educação Infantil na UFV

Juiz de Fora-MG

2022

Naise Valéria Guimarães Neves

Tomada de Consciência sobre a Prática Docente e a Formação Inicial na Educação Infantil: com a voz, as professoras licenciadas em Educação Infantil na UFV

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Núbia Aparecida Schaper Santos

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Mattos Barreto

Juiz de Fora-MG

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Neves, Naise Valéria Guimarães.

Tomada de Consciência sobre a Prática Docente e a Formação Inicial na Educação Infantil : com a voz, as professoras licenciadas em Educação Infantil na UFV / Naise Valéria Guimarães Neves. -- 2022.

361 f. : il.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos

Coorientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Formação Inicial de Professores. 2. Tomada de Consciência. 3. Docência na Educação Infantil. I. Santos, Núbia Aparecida Schaper, orient. II. Barreto, Maria de Lourdes Mattos, coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU



APROVADO (Conceito A)

APROVADO CONDICIONALMENTE (Conceito B), mediante o atendimento das alterações sugeridas pela Banca Examinadora, constantes do campo Observações desta Ata.

REPROVADO (Conceito C), conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora.

Novo título da Dissertação/Tese (só preencher no caso de mudança de título):

Tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial na Educação Infantil: com a voz, as professoras licenciadas em Educação Infantil UFV

Observações da Banca Examinadora caso:

- O discente for Aprovado Condicionalmente
- Necessidade de anotações gerais sobre a dissertação/tese e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes

Banca de defesa realizada de forma semipresencial. Todos os membros titulares da banca e o(a) discente participaram da sessão de Defesa acompanharam-na em sua integralidade.

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

- Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-graduação, deverá ser tramitada para a PROPP, em Processo de Homologação de Dissertação/Tese, dentro do prazo de 90 dias a partir da data da defesa. Após a entrega dos dois exemplares definitivos, o processo deverá receber homologação e, então, ser encaminhado à CDAF
- Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente(a).
- Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenadoria de Assunto Registros Acadêmicos da UFJF (CDARA) atestando que o processo de confecção e registro do diploma está em andamento.

Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos - Orientadora
 Dra. Maria de Lourdes Mattos Barreto - Coorientadora
 Dra. Sandrelena da Silva Monteiro
 Dra. Andreia Rezende Garcia Reis
 Dra. Lílian Perdigão Caixêta Reis
 Dra. Eliane Giachetto Saravali
 Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira
 Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
 Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
 Dra. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
 Naise Valéria Guimarães Neves - Discente

Juiz de Fora, 21 / 11 / 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Nubia Aparecida Schaper Santos, Professor(a)**, em 04/01/2023, às 20:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NAISE VALÉRIA GUIMARÃES NEVES, Usuário Externo**, em 05/01/2023, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lílian Perdígão Caixêta Reis, Usuário Externo**, em 05/01/2023, às 12:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 05/01/2023, às 18:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandrelena da Silva Monteiro, Professor(a)**, em 06/01/2023, às 08:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Mattos Barreto, Usuário Externo**, em 06/01/2023, às 08:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Giachetto Saravali, Usuário Externo**, em 18/01/2023, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1047714** e o código CRC **643D0180**.

Dedico este trabalho às pessoas que foram “gigantes” para que eu conseguisse concluir esta etapa:

À minha Mãe, por seu amor incondicional e seu cuidado. Mesmo não compreendendo muito bem esse processo de doutorado, esteve presente em todos os momentos de um jeito todo especial. Seu cuidado e amor foi o que me sustentou. Te amo, Mãe!

À minha companheira Ana que caminhou ao meu lado, me deu o colo necessário durante este processo e que soube compreender minha ausência em muitos momentos. Amo você!

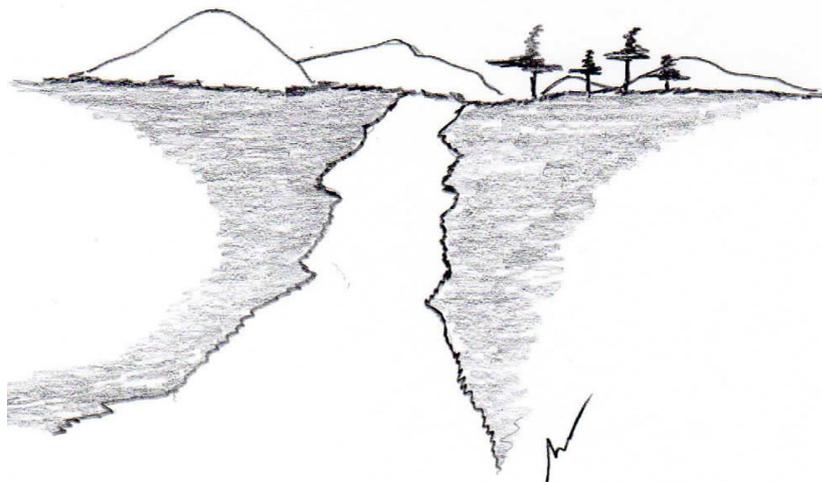
À minha família – irmãos, tias, primas, sobrinhos, afilhada, pai: por entenderem e conviverem com minha ausência necessária e sem cobranças! Sei que cada uma e cada um de vocês torceram e vibraram comigo para que eu conseguisse chegar até aqui.

Às minhas companheiras e amigas de trabalho do LDH e LDI que foram indispensáveis para que eu conseguisse chegar até aqui. Vocês foram e são mais que especiais neste processo. Este trabalho é dedicado a vocês e a tudo que representam pra mim. Amo vocês e tenho certeza de que vamos “brilhar” muito juntas!

Às minhas ex-alunas que participaram da pesquisa. Sem vocês, este sonho não poderia ter se realizado.

À minha amiga, irmã de coração, coorientadora Lurdinha. Não há palavras que expressem o sentimento de gratidão e a importância que você teve para que eu chegasse até aqui!

À minha orientadora Núbia, que se tornou minha amiga e grande parceira de trabalho! Você foi um dos presentes que o Doutorado me deu!



O Tom de Nossa Vida

(Lya Luft)

“Somos inquilinos de algo bem maior do que o nosso pequeno segredo individual. É o poderoso ciclo da existência.”

Viver, como talvez morrer, é recriar-se a cada momento. Arte e artifício, exercício e invenção no espelho posto à nossa frente ao nascermos.

A vida não está aí apenas para ser suportada ou vivida, mas elaborada. Eventualmente reprogramada. Conscientemente executada.

Não é preciso realizar nada de espetacular. Mas que o mínimo seja o máximo que a gente conseguiu fazer consigo mesmo”.

Grande abraço! Que a vida lhe seja leve em 2020!

Núbia Schaper

Recebi este texto da querida Núbia em dezembro de 2019 em uma confraternização de Natal do grupo de pesquisa LICEDH. Nosso último encontro presencial!

Em março de 2020, começamos a viver uma Pandemia que nos colocou em isolamento físico e social por quase dois anos.

Este texto fez ainda mais sentido neste processo doloroso que passamos, pois só no Brasil foram mais de 600 mil vidas ceifadas pela Covid 19!

Hoje estamos VIVAS para contar essa história e celebrar “o máximo que a gente conseguiu fazer consigo mesmo”!

AGRADECIMENTOS

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo...
(música: Como uma Onda! Lulu Santos).

Início este texto de agradecimentos embalada por essa música que retrata em poesia todo esse processo que vivi no doutorado: “nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia...”.

Demonstrar GRATIDÃO por todas as pessoas que me acompanharam até aqui e foram essenciais para a conclusão desta etapa me enche de alegria. Estive sempre cercada de muitas pessoas queridas que acreditaram em mim e, com um jeitinho todo especial, incentivaram, apoiaram e construíram este trabalho comigo. Sempre recebi o carinho e o aconchego de cada uma delas, ou por meio de palavras carinhosas, gestos, olhares, ou por meio de muitos abraços confortantes que foram me fortalecendo a cada dia e me enchendo de coragem para viver a minha “utopia”.

Quando tudo parecia seguir tranquilamente apareceu algo que nunca imaginaria viver: a pandemia da Covid 19. Algo completamente estranho a tudo já vivido. O ano 2020 foi o ano do medo, da completa incerteza, da tristeza por tantas mortes causadas por este vírus. Perdas irreparáveis em várias famílias, inclusive na minha família. Mais uma vez, o que me trouxe aconchego e alegrias foram essas pessoas que hoje tenho o prazer de agradecer, afinal, fomos nos (re)inventando para que pudéssemos viver e sobreviver com saúde física e mental a esse período “tão louco”. Vieram os encontros virtuais que nos permitiram muitos encontros de festejos e trabalhos. Muitas vezes fizemos ligações pelo *Google Meet* só para que pudéssemos nos ver, dizer dos nossos sentimentos, rir e até celebrarmos aniversários, defesas de tese, qualificações de mestrado e doutorado etc. E foi assim que me qualifiquei no doutorado e também construí os encontros virtuais com minhas ex-alunas do Curso de Educação Infantil para que eu pudesse dar continuidade ao doutorado.

Por tudo isso que vivenciei nesse período, tenho o prazer de manifestar a minha gratidão:

Primeiro a Deus, que foi minha fortaleza e sustentáculo para que eu chegasse até aqui com vida e saúde. “Deus fortalece quem o ama. Mesmo quando estamos fracos, podemos encontrar força em Deus. Deus não fica cansado nem enfraquece. Ele está sempre do nosso lado”.

À minha mãe, por todo o carinho, companheirismo, presença e cuidado em todos os momentos da minha vida. Obrigada por ter vivido tudo isso ao meu lado e por ter cuidado de mim com um amor que é único – amor de mãe que sabe cuidar!

À tia Lúcia, que me acolheu e cuidou de mim desde a graduação e que sempre esteve ao meu lado desde o primeiro dia que cheguei a Viçosa para fazer cursinho pré-vestibular e daqui não saí mais. Minha segunda mãe.

À Ana, minha companheira de vida que esteve junto comigo desde a escrita do projeto de doutorado, na ida pela primeira vez à UFJF para a entrevista de seleção. Desde esse dia em diante me acompanhou em todos os passos até aqui com um “jeitinho” que é só dela para apoiar e dar força em todos os momentos deste percurso. Muitos mimos e cartões com poesias de sua autoria que acariciavam meu coração. Obrigada por fazer parte da minha vida!

Em especial, quero agradecer à minha orientadora querida e de um coração lindo e generoso. Núbia, não canso de dizer que você foi um grande presente na minha vida. Depois de 14 anos do término do meu mestrado, ser aprovada na UFJF com você, orientadora, foi o maior presente que eu poderia ter recebido. Obrigada pelo seu carinho, sua dedicação, pela parceria, pela ética e por ter acreditado e compreendido os meus desejos de investigação, por ter estado presente em todo esse processo. Obrigada por todo o conhecimento partilhado e por despertar em mim um olhar diferenciado para os bebês! Foram muitos momentos de incertezas e certezas, mas todos recheados de boas risadas, comprometermos, respeito e muito trabalho juntas. Ganhei mais que uma orientadora. Ganhei uma amiga para a vida e uma parceira de trabalho. Sei que teremos muitos trabalhos juntas em defesa dos bebês e das crianças pequenas.

Agradeço à minha querida coorientadora, a “Professora Lurdinha”, como todo muito a conhece. Lurdinha acompanha minha vida acadêmica desde a graduação. Sempre presente na minha vida de tal forma que nossa relação passou de orientadora e coorientadora para uma relação de amizade e irmandade linda. Você sempre foi e sempre será a minha inspiração. Juntas, vivemos inúmeros momentos que foram cruciais para

que eu pudesse estar realizando esta pesquisa de doutorado. Gratidão pela sua bondade, compreensão, ética e por todo o conhecimento que você faz questão de partilhar conosco. Minha eterna professora! Você é muito especial!

Quero, com o coração cheio de gratidão, externar meu agradecimento à querida amiga e parceira de trabalho, Priscila, que, no primeiro convite que fiz a ela para participar como copesquisadora, não hesitou e logo deu o seu “sim”. A partir daí, assumiu comigo todo o processo de produção dos dados como se a pesquisa também fosse dela. Muito obrigada, minha querida! Desejo que eu possa partilhar do seu trabalho de doutorado com o mesmo comprometimento que teve comigo.

A UFJF me deu a oportunidade de conhecer pessoas que, hoje, são especiais na minha vida, pela amizade que construímos. Não posso deixar de falar:

- da Sarah, menina linda que me acolheu logo que cheguei à UFJF e que nos tornamos amigas e confidentes, além de estabelecermos uma grande parceria de trabalho. Parece que nos conhecemos há anos e anos;
- da Tamires, uma querida que, com sua meiguice, foi conquistando meu coração e, juntas, construímos uma amizade para a vida;
- da querida Mayanna, que me recebeu e acolheu com carinho no nosso grupo de pesquisa LICEDH e hoje é mais uma amiga para a vida;
- da Luana, que foi “amizade à primeira vista” (rss). Hoje já é parte da minha família, pois foi uma adoção simultânea! Que alegria e gratidão eu tenho por ter conhecido você, minha amiga!

Agradeço as colegas do nosso grupo de pesquisa LICEDH, pois tivemos oportunidades de muitos diálogos e trocas de experiências e conhecimentos.

Agradeço, especialmente, às minhas amigas e colegas de trabalho da Educação Infantil, LDH e LDI. Sem vocês comigo, em todos os momentos que antecederam o doutorado e também durante o curso, teria sido muito difícil chegar até aqui. Quero que saibam que vocês tornaram esse processo muito mais leve e feliz. Sou grata a cada uma de vocês. Saibam que cada uma teve contribuições especiais para que eu chegasse até aqui e conseguisse concluir o doutorado. Algumas de vocês me acompanharam mais de perto me apoiando, encorajando, fazendo companhia nas idas e vindas de JF, vibrando com cada conquista e distribuindo afetos: Vanilda, Verônica, Kamilla, Bethânia, Lurdinha, Márcia Onísia, Laísa, Cida e Priscila.

Às queridas Carla, Angela, “Neidoca”, “Anita”, Katia e Geralda, pelo carinho, amizade, apoio e “torcida” para que eu chegasse até aqui.

Agradeço às queridas professoras que aceitaram contribuir com este trabalho aceitando, prontamente, participar da minha banca de defesa: Andreia, Sandrelena, Lílian, Eliane, Maria Carmen Barbosa, Rita Márcia, Ana Rosa; e ao Prof. Marcus Medeiros. Foi uma honra ter vocês na banca de qualificação e defesa da tese. Vocês distribuíram afeto. As contribuições que trouxeram para este trabalho foram indispensáveis para os novos percursos que iremos trilhar. Obrigada pela leitura atenta, cuidadosa e minuciosa da tese.

Agradeço às minhas professoras do doutorado (Núbia, Andreia, Tânia, e Sandrelena) que me ajudaram a construir esta tese. Cada disciplina cursada me proporcionou construir conhecimentos que foram essenciais para a minha constituição como pesquisadora.

Agradeço a UFV, às Chefes do DED (Amélia Carla, Márcia Fontes e Márcia Onísia) e aos Diretores do CCH (Graça Floresta e Odemir), por terem envidado esforços para que eu conseguisse autorização para realizar o doutorado com licença integral no PPGE/UFJF. Agradeço também a PPG/UFV, nas pessoas de Karla Damiano, Sueli e Andreia, por não medirem esforços em me orientar sobre o meu afastamento e retorno à UFV.

Não posso deixar de agradecer o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF por ter me acolhido e me proporcionado construir conhecimentos que foram e serão fundamentais para a minha vida acadêmica e pessoal. Deixo aqui um agradecimento aos servidores que atuam na Secretaria do PPGE, pelo atendimento imediato às minhas solicitações e por responderem com cuidado e respeito às minhas dúvidas.

E, por fim, mas não em último lugar, meu agradecimento especial às(aos) minhas(meus) ex-alunas(os) e alunas(os) do Curso de Licenciatura em Educação Infantil. Em especial, manifesto meu agradecimento à Rafaela, Laiz, Thais, Josylaine, Ana Paula, Júnia, Syntia, Aline, Thainara, Franciele, Meire e Hallana, por terem aceitado participar da produção dos dados desta pesquisa com compromisso, seriedade e disponibilidade – Minha gratidão especial a vocês! Sem vocês, este trabalho não seria possível acontecer da forma que aconteceu!

É com sentimento de muita gratidão que encerro esta etapa no PPGE/UFJF, que me possibilitou muitos encontros e despedidas. Por isso, sinto a necessidade de trazer o meu querido Milton Nascimento para expressar o que desejo para os próximos tempos no PPGE/UFJF e com todos que fizeram parte da minha história até aqui:

Mande notícias do mundo de lá,
Diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar quando quero ...
(Encontros e Despedidas - Milton Nascimento)

RESUMO

Piaget, ao construir os conceitos sobre a tomada de consciência da ação, afirma que esta não ocorre por meio de uma iluminação e, sim, por meio de sucessivas construções elaboradas pelos sujeitos do conhecimento a partir de perturbações provocadas pelo “outro” em situação de interação. Diante dessas concepções epistemológicas nos perguntamos: Como ocorre o processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV? Para tanto, nos propusemos a analisar o processo de tomada de consciência das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, por meio das representações sobre a formação inicial e a sua prática docente junto aos bebês e às crianças pequenas. Para subsidiar as reflexões, esta pesquisa está ancorada nos estudos “tomada de consciência”, “fazer e compreender” de Jean Piaget, bem como os estudos que discutem sobre a formação inicial do professor da Educação Infantil. Em se tratando dos docentes, a construção de seus próprios conceitos sobre o “fazer” é que irá reverberar no “compreender” e, posteriormente, nas diferentes formas de explicar suas ações interiorizadas em forma de pensamento. O referencial teórico-metodológico é de cunho qualitativo, realizado por meio de um Estudo de Caso, neste caso o Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV. A produção dos dados se deu por meio de pesquisa documental, questionário e Rodas de Conversa Virtual (RCV). As cinco RCVs realizadas foram inspiradas na técnica das sessões reflexivas e no método clínico piagetiano por meio das intervenções sistemáticas. As professoras participantes da pesquisa são as egressas do Curso em estudo que colaram grau no período de 2015 a 2020 e estavam atuando na docência com crianças de 0 a 5 anos de idade no município de Viçosa-MG. A análise dos dados produzidos nas RCVs foi realizada levando-se em conta o referencial teórico sobre tomada de consciência segundo Piaget (1978a; 1978b) e também por discussões teóricas sobre a formação para a docência na Educação Infantil. Para analisar as narrativas/falas das professoras elaboramos níveis de tomada de consciência categorizando-os em nível I – Descrição da ação, nível IIA – Explicação, nível IIB – Argumentação, nível IIC – Compreensão e nível III – Conceituação. De posse desses níveis de tomada de consciência e das representações das professoras, evidenciadas por meio de suas narrativas/falas diante das intervenções sistemáticas, foi possível descobrir que a cada RCV elas iam elaborando respostas mais complexas sobre a formação inicial e sua contribuição para a sua prática docente. A partir das intervenções sistemáticas e das possibilidades de reflexões, em grupo, as professoras elaboraram conceitos que transitavam entre os níveis de tomada de consciência mais elementares, no início das RCVs e durante as primeiras RCVs, avançando para níveis de tomada de consciência mais complexos (abstrações refletidas) à medida que as RCVs aconteciam. Identificamos, à medida que as RCVs iam ocorrendo, que as professoras se remetiam às experiências e conhecimentos construídos durante sua formação inicial para refletirem sobre sua prática docente, elaborando e (re)elaborando conceitos sobre as temáticas que foram discutidas nas sessões de RCVs. Tais elucidaciones anunciam sobre a necessidade de os cursos de formação de professores priorizarem, em suas matrizes curriculares, experiências e vivências teórico-práticas desde o início do processo formativo nas universidades. Só assim será possível proporcionar movimentos reflexivos em situações reais de docência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; tomada de consciência; docência na Educação Infantil.

ABSTRACT

Piaget, when building concepts about the awareness of action, states that this does not occur through enlightenment, but through successive constructions, elaborated by the subjects of knowledge, based on disturbances caused by the “other” in a situation of interaction. Faced with these epistemological conceptions, we asked ourselves: How do the graduates of the Early Childhood Teacher Education become aware about their teaching practices and their initial education? To do so, we set out to analyze this awareness process of graduates of the Early Childhood Teacher Education at UFV, through representations about their initial education and their teaching practice with babies and young children. To subsidize the reflections, this research is anchored in the studies “raising awareness”, “doing and understanding” by Jean Piaget, as well as the studies that discuss the initial the Early Childhood Teacher Education. In the case of teachers, the construction of their own concepts about “doing” is what will reverberate in “understanding” and, later, in the different ways of explaining their actions internalized in the form of thought. The theoretical-methodological framework is of a qualitative nature, carried out through a Case Study, in this case, the Early Childhood Teacher Education at UFV. Data production took place through documentary research, questionnaire, and virtual conversation circles (RCV). The five RCVs carried out were inspired by the technique of reflective sessions and the Piagetian clinical method through systematic interventions. The teachers participating in the research are the graduates of the program under study from 2015 to 2020 who were working with children from 0 to 5 years old in Viçosa-MG. The analysis of the data produced in the RCVs was carried out taking into account the theoretical framework on awareness according to Piaget (1978a;1978b) and also by theoretical discussions on Early Childhood Teacher Education. In order to analyze the teachers' narratives/speech, we created levels of awareness, categorizing them into level I - description of the action, level IIA - explanation, level IIB - argumentation, level IIC - understanding and level III - conceptualization. With these levels of awareness and the representations of the teachers it was possible to discover that, in and between each RCV, they were elaborating more complex answers about initial training and its contribution to their teaching practice. Based on systematic interventions and possibilities for group reflection, the teachers developed concepts that moved between the most elementary levels of awareness, at the beginning of the RCVs and during the first RCVs, advancing to more complex levels of awareness (reflected abstractions), as the RCVs took place. We identified, as the RCVs were occurring, that the teachers referred to the experiences and knowledge built during their initial training to reflect on their teaching practice by elaborating and (re)elaborating concepts on the themes that were discussed in the RCVs sessions. Such elucidations announce the need for teacher training courses to prioritize, in their curricular documents, theoretical-practical experiences since the beginning of the teacher education programs at universities. Only then will it be possible to provide reflective movements in real teaching situations.

Keywords: Initial teacher training; conscientious taking; teaching in early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Representação do processo da tomada de consciência proposta por Piaget | 66 |
| Figura 2 – Marcos sobre a criação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV | 122 |
| Figura 3 – Documentos identificados que tratam do processo de criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil | 125 |
| Figura 4 – Trâmites Institucionais para Alteração e Atualização do Projeto Pedagógico de Curso e da Matriz Curricular | 138 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Área de atuação das egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil no município de Viçosa-MG | 93 |
| Gráfico 2 – Identificação da rede de ensino em que as possíveis participantes atuavam | 95 |
| Gráfico 3 – Cargo/função das possíveis participantes da pesquisa | 95 |
| Gráfico 4 – Faixa etária com que trabalham na atualidade | 95 |
| Gráfico 5 – Experiência em docência antes de cursar Licenciatura em Educação Infantil.... | 96 |
| Gráfico 6 – Reflexões sobre a situação-problema | 158 |
| Gráfico 7 – Reflexões sobre a práxis docente | 164 |
| Gráfico 8 – Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente | 170 |
| Gráfico 9 – Reflexões sobre a situação-problema e os níveis de tomada de consciência | 183 |
| Gráfico 10 – Reflexões sobre a práxis docente e os níveis de tomada de consciência | 190 |
| Gráfico 11 – Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente | 204 |
| Gráfico 12 – Ilustração representativa sobre a complexidade dos níveis de tomada de consciência – do menos elaborado (Nível I) ao mais completo (Nível III) | 225 |
| Gráfico 13 – Reflexões sobre a situação-problema e os níveis de tomada de consciência | 225 |
| Gráfico 14 – Reflexões sobre a práxis docente | 233 |
| Gráfico 15 – Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente | 245 |
| Gráfico 16 – Reflexões sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil..... | 256 |
| Gráfico 17 – Número de respostas por nível de tomada de consciência: somatório de todas as Rodas de Conversa Virtuais | 273 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Identificação dos países, das universidades e dos cursos que habilitam para a Educação Infantil na América do Sul..... | 50 |
| Quadro 2 – Professoras participantes da Primeira Roda de Conversa Virtual referente à Primeira Etapa de Produção de Dados | 97 |
| Quadro 3 – Identificação das RCVs com datas, temática e número de participantes | 99 |
| Quadro 4 – Quadro utilizado para realizar o tratamento dos dados produzidos em cada sessão de RCV | 115 |
| Quadro 5 – Categorias e subcategorias referentes às sessões de RCV-III e RCV-IV | 118 |
| Quadro 6 – Categorias e subcategorias referentes à sessão de RCV-V | 118 |
| Quadro 7 – Dados construídos a partir da sessão de RCV-III | 156 |
| Quadro 8 – Sessão de Roda de Conversa IV..... | 180 |
| Quadro 9 – Dados construídos a partir da sessão de RCV-V..... | 222 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Relação de egressos(as) do Curso de Licenciatura em Educação Infantil..... | 92 |
|---|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNC-Formação | Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCC | Comissões Coordenadoras de Curso |
| CCH | Ciências Humanas, Letras e Artes |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CTG | Conselho Técnico de Graduação |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil |
| DED | Departamento de Economia Doméstica |
| DPE | Departamento de Educação |
| DTI | Diretoria de Tecnologia da Informação |
| e-MEC | Sistema de Regulação do Ensino Superior |
| FDH | Família e Desenvolvimento Humano |
| IEI | Instituições de Educação Infantil |
| L.EIN | Licenciadas em Educação Infantil |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LDH | Laboratório de Desenvolvimento Humano |
| LDI | Laboratório de Desenvolvimento Infantil |
| LICEDH | Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano |
| MC | Matriz Curricular |
| MEC | Ministério da Educação |
| N I | Nível I de tomada de consciência |
| NIIA | Nível IIA de tomada de consciência |
| N IIB | Nível IIB de tomada de consciência |
| N IIC | Nível IIC de tomada de consciência |
| N III | Nível III de tomada de consciência |
| NDE | Núcleo Docente Estruturante |

| | |
|---------|--|
| OSC | Organização da Sociedade Civil |
| PCC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PEC-G | Programa de Estudantes – Convênio de Graduação |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PVANet | Ambiente virtual de aprendizagem |
| RCV | Rodas de Conversas Virtuais |
| RCV-I | Roda de Conversa Virtual 1 |
| RCV-II | Roda de Conversa Virtual 2 |
| RCV-III | Roda de Conversa Virtual 3 |
| RCV-IV | Roda de Conversa Virtual 4 |
| RCVI-V | Roda de Conversa Virtual 5 |
| RP | Representação das Professoras. |
| Sapiens | Sistema de apoio ao ensino |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| TC | Tomada de Consciência |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TLCE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TNS | Técnica de Nível Superior |
| UEI | ‘Unidades de Educação Infantil |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 20 |
| 2 | FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”..... | 34 |
| 2.1. | MARCOS LEGAIS: CAMINHOS E AVANÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 34 |
| 2.2. | A FORMAÇÃO INICIAL ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ESTUDOS E PESQUISAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA..... | 41 |
| 3 | TOMADA DE CONSCIÊNCIA – CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA..... | 55 |
| 4 | DESCOBRINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUAS SIGNIFICÂNCIAS PARA COMPREENDER OS FAZERES/SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 73 |
| 4.1 | A NATUREZA DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO | 74 |
| 4.2 | AS REPRESENTAÇÕES E A DESCOBERTA DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 76 |
| 4.3 | PERCURSOS TRILHADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS | 78 |
| 4.3.1 | Pesquisa Documental..... | 79 |
| 4.3.2 | Questionário | 82 |
| 4.3.3 | Roda de Conversa Virtual (RCV) | 83 |
| 4.3.3.1 | <i>Por que a inspiração na abordagem metodológica das Sessões Reflexivas (SR) integradas às Rodas de Conversa Virtual (RCV)?</i> | <i>86</i> |
| 4.3.3.2 | <i>Por que a inspiração no Método Clínico-Crítico piagetiano integrada às Rodas de Conversa Virtual (RCV)?.....</i> | <i>90</i> |
| 4.4 | AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – AS PROFESSORAS HABILITADAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFV | 91 |
| 4.5 | AS RODAS DE CONVERSAS VIRTUAIS COMO LOCUS DE PRODUÇÃO DE DADOS..... | 97 |
| 4.5.1 | Primeira Etapa – Roda de Conversa Inicial..... | 97 |
| 4.5.2 | Segunda Etapa – Rodas de Conversas Virtuais para a Produção dos Dados em Relação à Tomada de Consciência | 98 |

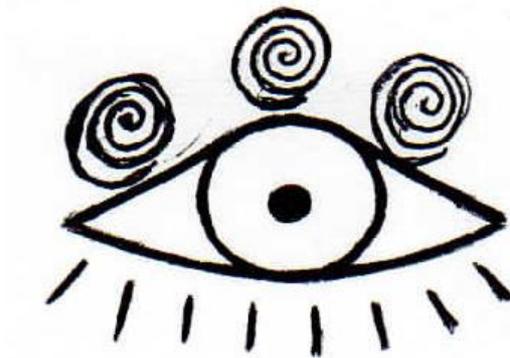
| | | |
|---------|--|-----|
| 4.5.2.1 | <i>Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual I – 25/11/2020</i> | 100 |
| 4.5.2.2 | <i>Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual II – 16/12/2020</i> | 102 |
| 4.5.2.3 | <i>Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual III – 10/02/2021</i> | 103 |
| 4.5.2.4 | <i>Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual IV – 10/03/2021</i> | 105 |
| 4.5.2.5 | <i>Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual V – 21/04/2021</i> | 107 |
| 4.6 | DESSENDANDO CAMINHOS POSSÍVEIS PARA COMPREENDER E ANALISAR OS DADOS: AS VOZES DAS PROFESSORAS EM EVIDÊNCIA | 108 |
| 4.6.1 | Da Organização à Construção dos Níveis de Tomada de Consciência a Partir das Vozes das Professoras | 112 |
| 4.6.2 | Dos Níveis de Tomada de Consciência ao Tratamento dos Dados Produzidos em cada Sessão de RCV | 115 |
| 4.6.3 | Desvendando o Percorso Trilhado pelas Professoras no Processo de Tomada de Consciência sobre a Prática Docente e a Formação Inicial | 116 |
| 5 | CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFV | 121 |
| 5.1 | GESTAÇÃO E NASCIMENTO DO CURSO | 122 |
| 5.2 | O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS PRIMEIROS ANOS – PRIMEIROS PASSOS | 133 |
| 5.3 | O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL – TRILHANDO CAMINHOS DE CRESCIMENTO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO | 137 |
| 5.4 | REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 146 |
| 6 | REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA: A VOZ DAS PROFESSORAS SOBRE SEUS SABERES E FAZERES | 150 |
| 6.1 | O QUE DIZEM AS PROFESSORAS NA RODA DE CONVERSA VIRTUAL III SOBRE A SITUAÇÃO-PROBLEMA DEBATIDA? | 153 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 6.2 | O QUE DIZEM AS PROFESSORAS NA RODA DE CONVERSA VIRTUAL IV SOBRE A SITUAÇÃO-PROBLEMA DEBATIDA? | 179 |
| 7 | FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS NO PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS PROFESSORAS LICENCIADAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFV | 218 |
| 7.1 | “NÃO PODE SER SIMPLEMENTE: AH, VOU FAZER ISSO PORQUE TODO MUNDO FAZ ASSIM, NÉ!” – REFLEXÕES SOBRE A SITUAÇÃO-PROBLEMA (SENSO COMUM E RELAÇÃO TEORIA X PRÁTICA) | 225 |
| 7.2 | “QUANDO EU ESTAVA ESTAGIANDO ELES FALAVAM: AH..., A TEORIA É LINDA, MAS A PRÁTICA É OUTRA HISTÓRIA” – REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS DOCENTE..... | 232 |
| 7.3 | “MAS TEM UM DIFERENCIAL MUITO GRANDE NA NOSSA FORMAÇÃO QUE É A GENTE TER AULAS DE SAÚDE, A GENTE SABER LIDAR COM A SAÚDE DA CRIANÇA”: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM RELAÇÃO À PRÁXIS DOCENTE..... | 245 |
| 7.4 | “É UM CURSO BEM PUXADO, MESMO, COM BASTANTE TEORIA, COM BASTANTE ESTUDO, COM BASTANTE PRÁTICA”: REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 256 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS E OS CAMINHOS A SEREM DESVENDADOS..... | 264 |
| | REFERÊNCIAS..... | 278 |
| | ANEXO A | 291 |
| | ANEXO B | 292 |
| | Anexo C..... | 293 |
| | ANEXO D | 298 |
| | ANEXO E | 299 |
| | ANEXO F..... | 301 |
| | ANEXO G..... | 312 |
| | ANEXO H..... | 317 |
| | ANEXO I | 322 |
| | ANEXO J | 329 |
| | APÊNDICE A..... | 332 |
| | APÊNDICE B..... | 336 |

| | |
|-------------------------|------------|
| APÊNDICE C | 339 |
| APÊNDICE D | 341 |
| APÊNDICE E | 342 |
| APÊNDICE F | 344 |
| APÊNDICE G | 348 |
| APÊNDICE H | 352 |
| APÊNDICE I | 355 |

INTRODUÇÃO

**AS SINGULARIDADES DE UM PERCURSO PROFISSIONAL E O
ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA**



Descubra sua missão de vida, ela representa o desejo mais profundo de sua alma.

(Ana Monteiro – Nov. 2022)

1 INTRODUÇÃO

AS SINGULARIDADES DE UM PERCURSO PROFISSIONAL E O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA

Somos o que fazemos, e, sobretudo, o que fazemos para mudar o que somos.
(GALEANO, 1999, p. 15)¹

Falar das singularidades de um percurso de vida profissional é um exercício de materializar, academicamente, algo que já faz parte da minha vivência e transformação como pessoa/profissional/professora. Apoio-me nas palavras de Eduardo Galeano para anunciar experiências que hoje compreendo que estão impregnadas em mim e fazem parte da constituição da minha identidade. Caminho rumo a uma tentativa de revelar e desvelar esse percurso que me transformou, expressando várias facetas das identidades construídas, responsáveis por processos significativos de tomadas de consciência². Olhar para o passado para dizer sobre o presente não é tarefa fácil, mas me coloca na condição de buscar (re)conhecer uma trajetória de transformação pessoal e profissional marcada por experiências vividas até este momento. Ainda me inspirando em Eduardo Galeano (2001, p.9-10), que diz que “a memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”, apresento alguns marcos da minha trajetória que me possibilitaram ser/fazer/metamorfosear ao longo desses anos.

Minha história de vida envolvendo as experiências de formação docente inicia-se no ensino médio (1983), quando cursei o Magistério em uma escola pública estadual, numa cidade do interior do Norte do Espírito Santo. A decisão por cursar o Magistério, à época, não foi por querer ser professora. Numa cidadezinha do interior, no início da década de 1980, não havia muitas opções; ou estudávamos para sermos professora, ou fazíamos a opção por outro curso profissionalizante na área de Exatas (técnico em Contabilidade, por exemplo) ou parávamos de estudar e iríamos constituir família (refiro-me aqui a um conceito de família naturalizado, entendido como constituição de casamento com filhos). Sabia de antemão que não desejava atuar na área de Exatas e nem parar de estudar.

Foi fazendo Magistério que me descobri professora. Fui me encantando com a profissão. Realizava minhas atividades acadêmicas com prazer, gostava do que fazia e acredito que a partir

¹ GALEANO, Eduardo. A descoberta da América (que ainda não houve). 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. (Síntese Universitária, v. 11).

² O termo: “tomada de consciência” é central neste trabalho e está circunscrito à teoria de Piaget, em especial, nas obras de 1978a;1978b.

dessas experiências minha vida profissional iniciava um desenho que, à época, eu não tinha consciência do que significava. Antes de concluir o Magistério, já sabia do meu desejo de seguir na vida acadêmica. Entretanto, continuar vivendo na minha cidade de origem me colocava diante de duas situações: ou faria uma faculdade, em que as aulas aconteciam aos finais de semana, numa cidade próxima (Colatina), ou me arriscaria na capital (Vitória/ES) para ingressar em uma Universidade Pública Federal. Esta segunda opção era o sonho de todo adolescente que desejava alçar voos mais altos. Assim, mesmo transgredindo o desejo do meu pai, que preferia que eu cursasse Direito (profissão dele), já naquela época eu almejava estudar na Universidade Federal de Viçosa (UFV), Instituição que conheci aos 12 anos de idade quando fiz um passeio na cidade de Viçosa. Desde essa época eu dizia aos meus pais sobre esse meu desejo.

Logo que terminei o Magistério, tentei o vestibular da UFRV, mas não fui aprovada. Diante desse cenário, mudei-me para a cidade Viçosa com o propósito de fazer um cursinho pré-vestibular. Não foi nada fácil ser aprovada no vestibular da UFRV. Foram dois anos e meio de tentativas até que, em 1989, esse sonho começou a se tornar realidade. Fui aprovada para o Curso de Economia Doméstica da UFRV, por escolha. Desde então, minhas experiências com formação docente foram se tornando mais intensas e se consolidando.

Interessei-me, justamente, por uma área da Economia Doméstica que buscava aprofundamento sobre os estudos da família e do desenvolvimento/aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse tema atravessou toda a minha graduação (1989-1993), tempos em que a Educação Infantil ainda não era considerada uma “primeira etapa da Educação Básica”. Nesse período, imaginava-me atuando na docência da Educação Infantil, porém, se o desejo era atuar como professora, por que cursar Economia Doméstica e não Pedagogia? À época, o Curso de Pedagogia da UFRV não tinha crianças de 0 a 6 anos de idade como objeto de estudo, uma vez que essa etapa da educação ainda não era considerada a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, a possibilidade de compreender a criança em seu contexto social, cultural e familiar já me seduzia na Economia Doméstica.

O Curso de Economia Doméstica (bacharelado e licenciatura), de caráter generalista, oferecia formação básica nas seguintes áreas: Família e Desenvolvimento Humano, Economia Familiar, Vestuário e Têxteis, Habitação e Decoração; e Alimentação e Saúde. Diante dessa gama de possibilidades de construção do conhecimento, ao escolhermos uma área para uma formação mais aprofundada, tínhamos a possibilidade de relacionar o trabalho com a criança não só na perspectiva pedagógica, mas também com discussões científicas sobre os espaços das escolas infantis, dos espaços comunitários e sobre os espaços da casa planejados para a criança, alimentação saudável para crianças, cuidados com a saúde e higiene das crianças, vestuário das

crianças, planejamento e orçamento sobre instituições de atendimento à criança, por exemplo. Ao intensificar meus estudos na área de Família e Desenvolvimento Humano, todos esses conhecimentos me permitiram conhecer mais profundamente sobre a criança não só no ambiente escolar, mas também percebê-la como parte de uma família, de uma sociedade, em determinada cultura que constituía o *habitus* de vida de cada criança.

O encantamento pela área de Família e Desenvolvimento Humano contribuiu para que eu pudesse delinear minha formação investindo na área acadêmico-pedagógica relacionada à profissionalização na Educação Infantil. À época, era o único Curso de nível superior na UFV que trabalhava com a formação de profissionais e a investigação sobre o bebê e a criança de até 6 anos de idade no âmbito da escola, da comunidade e da família. Era uma formação que nos colocava no lugar de “olhar, sentir e compreender” as pessoas na sua integralidade, privilegiando o cuidado dos sujeitos na vida cotidiana. Cuidados esses de cunhos afetivo, geográfico, econômico, alimentar e pedagógico. Portanto, muito antes de se concretizar na LDB/96 (BRASIL, 1996) a necessidade de integrar cuidado e educação como objetivo precípua do atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade, na Economia Doméstica já defendíamos e praticávamos essa “indissociabilidade” do cuidar e educar.

Nesse sentido, discutíamos a alimentação da criança não somente para atender às necessidades nutricionais de cada idade, mas também a alimentação como um aspecto social, afetivo e cultural. Daí a nossa defesa da não existência de refeitórios nas creches e pré-escolas e, sim, de pensar um espaço, no momento da alimentação, como um encontro entre crianças e profissionais em local tranquilo e planejado que favorecesse a interação social entre grupos de crianças e com tempo para que elas pudessem conhecer-se, conhecer e reconhecer seus colegas e desenvolver bons hábitos alimentares.

Ainda no período da graduação havia uma unidade educativa dentro da UFV, gerida pelas professoras da área de Família e Desenvolvimento Humano da Economia Doméstica criada, exclusivamente, para atender às necessidades de formação dos profissionais que iriam trabalhar com crianças de até 6 anos de idade e com suas famílias. Essa unidade, denominada Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH)³, tinha como objetivo oferecer aos discentes

³O Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) é uma unidade de Educação Infantil localizada no Campus da Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa-MG, criada em 1979. Esta unidade, quando instituída, atendia 30 crianças de 3 a 6 anos de idade em horário parcial. Cada turno era constituído de 15 crianças, selecionadas por meio de sorteio público distribuído da seguinte forma: cinco vagas para filhos/filhas/tutelados/tuteladas de servidoras/servidores da UFV da categoria funcional nível de apoio, cinco vagas de filhos/filhas/tutelados/tuteladas de servidoras/servidores das UFV da categoria funcional nível médio e cinco vagas para filhos/filhas/tutelados/tuteladas de servidoras/servidores da UFV da categoria funcional nível superior. O objetivo desta unidade educacional, quando criada, foi de, por meio

do curso de Economia Doméstica um ambiente de vivências de práticas formativas com crianças em espaços institucionais; neste caso, a Instituição de Educação Infantil.

Deixar as crianças descobrirem sobre coisas do dia a dia, inventarem novas brincadeiras, conversarem e decidirem coisas entre si, criarem histórias, desenhos, pinturas e construções e representarem, tudo isso me encantava a ponto de ficar mais tempo no LDH do que nas demais atividades do curso e de permanecer monitora na área por quase três anos. Os dois últimos anos de curso foram de grande envolvimento, crescimento e busca de conhecimento sobre o universo das crianças e das infâncias. Nessa trajetória foi possível integrar o ensino, a extensão e a pesquisa. Acredito que todas essas vivências foram cruciais para que eu decidisse ser professora. Penso que nesse momento os caminhos para a tomada de consciência sobre a minha vida profissional já estava se desenhando em todas as escolhas e decisões que permearam a minha vida acadêmica inicial.

Entendo que essa visão generalista de formação foi uma experiência que me fez ter curiosidade sobre a educação/cuidado das crianças, em uma tentativa de superar uma visão exclusivamente pedagógica no processo educacional das crianças. Essa experiência me possibilitou compreender as infâncias nas diferentes formas de sua existência cotidiana, tanto no espaço doméstico quanto no espaço institucional. Ao dizer a palavra “experiência”, inspiro-me em Bondía (2002, p. 26), quando diz que “experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Portanto, toda a experiência vivenciada por mim ao longo da graduação me transformou pessoal e academicamente e foi indispensável para a construção da minha identidade profissional e para a construção do conhecimento sobre a criança de 0 a 6 anos de idade.

Logo após a formatura, iniciei minhas atividades docentes na UFV como Professora Substituta na área de Habitação (em 1993). Nesse cargo, tive a oportunidade de ministrar uma disciplina da área de Família e Desenvolvimento Humano, em que se discutia sobre técnicas de observação do desenvolvimento do bebê e da criança de até 6 anos de idade, além das

do atendimento às crianças de 3 a 6 anos de idade e respectivas famílias, oferecer um espaço de vivências teórico-práticas aos estudantes do Curso de Economia Doméstica para que pudessem realizar as aulas práticas das disciplinas que tratavam do desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como disciplinas que abordavam sobre saúde, higiene, alimentação e vestuário, além das matérias que propunham estudos sobre os ambientes escolares. Desde 1979, esse laboratório foi criado como espaço para atendimento ao ensino, à pesquisa e à extensão. O LDH oferecia às crianças uma carga diária de quatro horas de atendimento. Ao longo dos anos, essa unidade foi passando por algumas mudanças no que se refere à faixa etária de atendimento e ao modo de ingresso da criança, sendo, portanto, posteriormente apresentada a atual configuração educativa do LDH.

disciplinas específicas da área de Habitação. Em 1994, ingressei como servidora efetiva da UFV no cargo de Técnica de Nível Superior (TNS) em Economia Doméstica, atuando na docência da Educação Infantil no LDH.

Durante esse período como TNS, além de atuar como professora de crianças de 3 a 6 anos de idade, participei da Coordenação de vários cursos de formação continuada de professores para Educação Infantil, em níveis municipal e estadual. Também participei como membro do “Fórum Mineiro de Educação Infantil” e da instituição do “Fórum Municipal de Educação Infantil em Viçosa”.

Ao longo desse envolvimento profissional, muitos foram os desafios enfrentados, os quais, entretanto, foram primordiais para que os conhecimentos construídos e experienciados nessa etapa fizessem parte da minha constituição profissional. Nesse percurso, consegui compreender o caminho profissional que eu estava trilhando. Assim, fui me constituindo como professora e, ainda, como professora formadora.

Foi participando como docente desses vários cursos de formação continuada de professores e envolvida com as ações políticas em prol da Educação Infantil em contato direto com profissionais, de diferentes categorias, atuando nessa modalidade que meus questionamentos sobre essa temática se tornavam cada vez mais recorrentes. Perguntava-me quais conhecimentos eram necessários para que professoras de crianças tão pequenas pudessem ter uma prática docente a partir de reflexões teóricas que permitissem compreender as singularidades e especificidades de conhecimentos para essa primeira etapa da vida.

Recorrentemente, as professoras de creche e de pré-escolas manifestavam em suas inquietações não estarem preparadas ou não terem os conhecimentos teóricos e práticos necessários para lidar com as especificidades dos bebês e das crianças de até 6 anos de idade, em especial no tocante à creche. Digo principalmente na creche porque elas relataram que na pré-escola não tinham muitos problemas, pois era só reproduzir as mesmas ações/práticas do ensino fundamental. Portanto, sabiam que para essa idade de 4 a 6 anos era só oferecer folhas “mimeografadas” para as crianças pintarem, escreverem, cobrirem e ligarem pontinhos. No entanto, mesmo reproduzindo essas práticas, quando conheciam outras possibilidades de trabalho com as crianças ficavam incomodadas com esse fazer no dia a dia da pré-escola.

Esses relatos me deixavam imensamente intrigada, pois ficava perceptível o desconhecimento não só teórico, mas também sobre “o fazer” não só na creche, mas também

na pré-escola. Sempre que podíamos, utilizávamos o LDH e a Creche UFV⁴ (à época, hoje Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI⁵) para que as profissionais das creches e das pré-escolas pudessem observar e conhecer outra possibilidade do “fazer” junto às crianças que perpassava pela ambientação das salas e da área externa e pelas práticas cotidianas com essas crianças. Víamos nos olhares dessas professoras/educadoras um encantamento e uma vontade de (re)significar a sua prática. Assim, em meio a processos de “perturbações cognitivas”, o meu caminho em direção a querer investigar sobre a formação docente estava sendo trilhado, mesmo que eu não tivesse consciência disso naquele momento.

No período de 1999 a 2002, coordenei a Creche UFV/LDI. As atividades de coordenação, nesta Unidade Educacional, envolviam coordenações pedagógica, técnica e administrativa. Muitos foram os desafios de uma coordenação, principalmente pelo fato de eu não ter trabalhado, até o momento, com a faixa etária de 0 a 2 anos e nem vivenciado essa experiência prática ao longo da graduação. Entretanto, no campo teórico, essa faixa etária era abordada nas disciplinas específicas do curso.

Nessa época, um dos grandes desafios foi proporcionar o estreitamento de laços entre pais/mães com as professoras e auxiliares de sala. Havia um distanciamento entre essas duas categorias que levava à ocorrência de muitos estranhamentos e conflitos, principalmente quando planejávamos atividades brincantes diferenciadas daquelas que aconteciam diariamente nos berçários, por exemplo. Foram muitos obstáculos, mas também muitas conquistas e, em especial, para as crianças que ali frequentavam. Além das atividades de coordenação, continuei trabalhando com cursos de educação continuada para professoras e demais profissionais de creches e pré-escolas (“auxiliares de sala”, “recreadoras”, “monitoras”, supervisoras e diretoras).

⁴Creche UFV: unidade educacional situada no Campus da Universidade Federal de Viçosa criada em 1989 para atender filhos/filhas/tutelados/tuteladas de mães servidoras da UFV de 0 a 3 anos de idade inicialmente e, posteriormente, crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. O atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade acontecia em horário integral, perfazendo um total de 12 horas de atendimento ininterrupto. O atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade acontecia em horário parcial. Em 1993, a Creche UFV foi extinta, sendo criado o Laboratório de Desenvolvimento Infantil – LDI.

⁵O LDI é uma unidade educacional situada no Campus da UFV, onde recebeu essa denominação em maio de 1993. O LDI foi criado como espaço de ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo precípua de oferecer um espaço de formação em nível superior de professores da Educação Infantil, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade em horário integral, filhos de servidoras/servidores da UFV, de estudantes de graduação e de estudantes de pós-graduação e de órgãos vinculados à UFV. Posteriormente, foi integrado à Unidade de Educação Infantil (UEI) junto com o Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH). Diante disso, ambos os laboratórios passaram a ter organização administrativa, de funcionamento e pedagógica única, ficando para o LDI o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e para o LDH, o atendimento às crianças da faixa etária de 4 e 5 anos e 11 meses.

Desde que assumi a Coordenação da Creche UFV e em seguida do LDI, minha temática de investigação começou a ser construída e foi se transformando em questão de pesquisa, pois fui percebendo no cotidiano da instituição inúmeros conflitos durante a relação família e profissionais do LDI. Em 2002, iniciei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. Essa experiência me possibilitou identificar situações que sinalizavam alguns “entranças” na relação entre a Instituição de Educação Infantil e as famílias. Algumas situações revelavam o descompasso entre o que a família esperava dessa instituição e o que as professoras do LDI reconheciam como função desse estabelecimento de ensino.

Em 2004, após finalizar o mestrado, retornei à Coordenação do LDI, onde permaneci até 2007, quando ingressei na UFV como docente do Magistério do Ensino Superior, por meio de Concurso Público, para assumir a “primeira vaga” de docente destinada ao Curso de Licenciatura em Educação Infantil⁶ da UFV, criado em 2003. Faço referência a esta “1ª vaga” porque ela é um marco na história do Curso de Educação Infantil desde a sua criação, pois até aquele momento nenhuma vaga de concurso havia sido destinada a esse curso.

Assim, meu percurso na área de formação docente para a Educação Infantil foi se desenhando e já somam 28 anos em 2022. Durante todos esses anos, tenho investido nesse campo do conhecimento acadêmico com especificidade na primeira etapa da Educação Básica/Educação Infantil. Ao longo da minha carreira docente, ministrei várias disciplinas obrigatórias e optativas para o Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV. Além disso, orientei estágios curriculares e extracurriculares de discentes da Pedagogia, Educação Infantil e Dança, além de participação em banca de defesa de monografia do Curso de Dança, orientadora de monografia no referido curso e defesa de projetos de dissertação no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica.

No período de 2012 a 2017, fui coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Educação Infantil/UFV/CAPES com uma equipe de 20 bolsistas e três supervisoras. Desenvolvemos projetos diferenciados nas escolas de Educação Infantil do município de Viçosa, MG. Em um segundo momento desse programa, atingimos um total de 30 bolsistas licenciandas e seis supervisoras de escolas, em que foi possível a parceria de mais uma coordenadora de área para o PIBID/Educação Infantil. Foram muitas produções objetivando oferecer formação continuada às professoras e licenciandas do PIBID. Durante esses cinco anos de experiência nesse Programa ocorreram inúmeras discussões temáticas, e a

⁶A história de criação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil é tratada em momento posterior neste trabalho.

cada encontro com as profissionais das escolas onde atuávamos surgiam novas inquietações ilustradas em falas recorrentes, como: “eu não entendo de criança”, “eu não sei como fazer isso”, “no meu Curso eu nunca tive matérias que me ensinaram a trabalhar com crianças pequenas” e “eu não tive formação para isso”.

Muitas professoras e auxiliares de sala relataram que, mesmo sendo Pedagogas e habilitadas para atuar na docência da Educação Infantil, encontravam grandes dificuldades na atuação prática com os bebês e crianças no cotidiano da creche e da pré-escola. Destacavam também muitas lacunas em sua formação, principalmente sobre compreender como as crianças se desenvolvem e aprendem (nos aspectos teóricos), bem como as dificuldades de lidar com as situações práticas no cotidiano da criança na escola, como: banho/higienização das crianças, alimentação/saúde, repouso/descanso, avaliação do desenvolvimento e aprendizagem, atividades lúdicas, atividades que envolvem as possibilidades de expressão das diferentes linguagens, atividades promotoras da autonomia das crianças, organização dos espaços e dos tempos na creche e na pré-escola, entre outras.

Narrando todo esse percurso, percebo quanto as experiências de formação de professores foram significativas para a minha constituição como profissional e, neste momento, na condição de pesquisadora. As indagações que emergiram das professoras de Educação Infantil foram se organizando de modo a me fazer tomar consciência do desejo de problematizar a formação inicial para profissionais que atuariam com bebês e crianças pequenas⁷.

Muito do que presenciei nesses 28 anos de inserção profissional na área revelava saberes centrados em uma educação “assistencialista para crianças de 0 a 3 anos” e em uma educação “escolarizante” para crianças de 4 a 5 anos de idade, demonstrando que o atendimento à criança na pré-escola não passava de uma mera extensão do ensino fundamental, corroborando reflexões já apontadas por Kramer (2009). Mais que isso, ficaram perceptíveis as lacunas de conhecimentos teóricos e práticos, durante a formação inicial e continuada, quando se tratava de bebês e crianças pequenas.

Considerando essas indagações iniciais e as experiências vivenciadas nas atividades formativas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, que tem como objetivo específico habilitar o estudante para a docência com bebês e crianças pequenas, apresento os seguintes questionamentos em relação a esse curso: (a) Em que medida as(os) profissionais

⁷ O termo “crianças pequenas” neste texto integra as definições de “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas” publicadas no documento da BNCC – Base Nacional Curricular Comum/Educação Infantil. (BRASIL, 2017).

compreendem as práticas formativas que ocorrem ao longo do curso como experiências que contribuem para uma formação teórico-prática que proporcionará um fazer consciente diante das situações-problemas vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil? (b) Em que medida, na perspectiva das(os) profissionais, as práticas formativas que ocorrem ao longo do Curso de Educação Infantil contribuem para uma atuação docente que possibilitará a “tomada de consciência”⁸ sobre o seu fazer docente? (c) Como as(os) profissionais formadas(os) nesse curso compreendem a indissociabilidade da teoria e da prática ao longo da formação inicial para possibilitar a “tomada de consciência” de suas ações junto às crianças e à comunidade escolar durante a atuação docente?

A partir dessas indagações e questionamentos, bem como diante do meu percurso profissional que se entrelaça, como já disse no início, com minha vida pessoal, venho me constituindo e me construindo ao longo desse tempo como pesquisadora e coloco-me em situação de “travessia” no sentido que o professor Fernando Teixeira de Andrade descreve em seu poema “Tempo de Travessia”, ao dizer que:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já tem a forma do nosso corpo. E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos (ANDRADE, 2012, p.1).

Nesse processo de “travessia”, a pesquisa se constituiu e se desenhou em partilha com a vivência do doutoramento, em que as disciplinas cursadas e a participação no grupo de pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano (LICEDH)⁹ têm sido cruciais para alimentar e dar vida à ideia desta investigação. Entre as disciplinas cursadas, destaco: Trabalho e formação docente e Epistemologia Genética de Jean Piaget: interfaces com a Educação, que foram importantes para que eu me permitisse “ousar” nesse processo de pesquisa, bem como me despertaram para a investigação sobre o processo de “tomada de consciência” sobre a prática docente das(os) professoras(res) de bebês e crianças pequenas.

⁸ O conceito de “tomada de consciência” será discutido na perspectiva da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

⁹ Este grupo de pesquisa criado em 2015, registrado no CNPq, é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Núbia Aparecida Schaper Santos. Tem como princípio desenvolver pesquisas na interface com a extensão, em diálogo com a Educação e Psicologia. Tem foco na aprendizagem/desenvolvimento de bebês e crianças no contexto de instituições de Educação Infantil. Reflete os saberes/fazeres que constituem a formação docente para atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos e as políticas públicas voltadas para o campo da Educação Infantil.

A disciplina Trabalho e Formação Docente me permitiu um mergulho nas discussões teóricas sobre esse tema, a partir do qual compreendi a importância e a necessidade de fazer uma reflexão sobre a especificidade de formação oferecida no Curso de Licenciatura em Educação Infantil, que culminou na construção do Capítulo 5 desta tese, que trata sobre a trajetória e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil, apresentando o projeto pedagógico desse curso e explicitando alguns aspectos dessa formação, como: matriz curricular e atividades formativas curriculares e extracurriculares.

A disciplina Epistemologia Genética de Jean Piaget: interfaces com a Educação, somando-se a um saber sobre Epistemologia Genética que já venho construindo ao longo da minha carreira profissional, me inquietou, “perturbou” e me “desequilíbrio”, de forma que me senti instigada a pesquisar esse tema a partir da fundamentação teórica da Epistemologia Genética de Jean Piaget, mais especificamente buscando aprofundamento teórico sobre os conceitos do “fazer”, “compreender” e “tomar consciência”. Tais constructos teóricos são investigados tomando como base a formação inicial específica de/para professores da Educação Infantil, por meio do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa.

Outro fator importante que desencadeou o desejo e o sentimento de “necessidade” para a construção desta pesquisa a partir das lentes da Teoria da Epistemologia Genética foi o encontro, nesse caminhar, da parceria profissional já construída com a minha coorientadora desde a graduação. Foram anos de atividade profissional nesse segmento teórico que também compreendo como decisiva para a definição do percurso epistemológico escolhido para este estudo, que considero “possível” ao tratarmos da formação inicial de professores da/para Educação Infantil.

Esse “tempo de travessia” significa o sentimento de necessidade de buscar uma aproximação e, ao mesmo tempo, um distanciamento deste curso do qual sou parte para buscar compreender qual o seu papel na formação teórica/prática dessas egressas e desses egressos após assumirem uma atividade docente enquanto profissão. Compreendo essa investigação como esse momento de “ousar” para caminhar em novos percursos.

Diante dessas indagações, a questão que norteia esta pesquisa se concretiza da seguinte forma: “Como ocorre o processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial das professoras egressas do curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV?”.

A partir dessas vivências do presente com as experiências do passado, acreditamos na possibilidade de (re)conhecermos o já vivido, mas que até o momento não foram tão visíveis

aos nossos olhos e de provocarmos novos encontros com o conhecimento ao longo dessa “travessia”. Portanto, há um movimento de “descentração” constante nesse tempo de pesquisa.

Buscando responder à questão de investigação, apresentamos como objetivo geral da pesquisa: analisar o processo de tomada de consciência das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, por meio das representações sobre a formação inicial e a sua prática docente junto aos bebês e às crianças pequenas.

Como desdobramento, propusemos os seguintes objetivos específicos, a saber:

1. Apresentar a trajetória histórica de surgimento do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, bem como mostrar o Projeto Pedagógico deste curso a partir de uma pesquisa documental.

2. Identificar e analisar, a partir das representações das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, os níveis de tomada de consciência sobre seus fazeres e saberes a partir de reflexões sobre situações-problemas vividas durante a docência com bebês e crianças pequenas.

3. Identificar e analisar, a partir das representações das professoras licenciadas em Educação Infantil, o processo de tomada de consciência sobre a construção do conhecimento da prática docente e a formação inicial em Educação Infantil.

Diante da questão de investigação e dos objetivos propostos para este estudo, ancoramos na abordagem qualitativa de pesquisa e nos pressupostos teóricos baseados na epistemologia genética de Jean Piaget. Considerando essa base epistemológica, definimos por descobrir como ocorre o processo de tomada de consciência da ação sobre a prática docente e a formação inicial dos professores que integram o grupo de participantes desta pesquisa. Assim, os conceitos de “tomada de consciência” e “fazer e compreender” a partir da epistemologia genética nos alimentaram teoricamente para o aprofundamento desta investigação.

O desafio de fazer ecoar as vozes das professoras licenciadas em Educação Infantil nos permitiu construir um percurso de investigação que foi organizado em seis capítulos que entendemos como fundamentais para compreendermos o processo de tomada de consciência das professoras sobre a prática docente e a formação inicial.

O Capítulo 2 trata da formação inicial para a Educação Infantil, encaminhando discussão sobre os marcos legais e sobre a formação inicial específica para a docência na Educação Infantil integrada aos estudos e pesquisas científicas nessa área de conhecimento. A intenção deste capítulo foi elucidar sobre a problemática que envolve a formação inicial para a docência na Educação Infantil. A pergunta que desejamos responder neste capítulo é sobre a necessidade da existência de uma formação específica para a docência na Educação Infantil.

O Capítulo 3 aborda o conceito de “tomada de consciência” à luz da Epistemologia Genética de Jean Piaget que é a base teórica que subsidiará todo o processo de reflexão desta tese. Entendemos ser primordial nos apropriarmos dos conceitos que envolvem essa concepção epistemológica, para compreendermos como as professoras constroem e reconstróem a sua prática docente e como elaboram e se apropriam dos conhecimentos ao longo de sua formação inicial para potencializarem a sua práxis cotidiana com os bebês e as crianças pequenas.

No Capítulo 4 apresentamos sobre o percurso metodológico que trilhamos para produzir, organizar e analisar os dados construídos. Este capítulo foi organizado em seis seções que se apresentam da seguinte forma: a natureza da pesquisa – a abordagem qualitativa e o estudo de caso; as representações como direção para trilhar o caminho para a descoberta da tomada de consciência das professoras participantes da pesquisa; percursos trilhados para a produção dos dados. Para realizar a produção dos dados em relação às rodas de conversa virtual, contamos com a participação da copesquisadora Priscila – Educadora Infantil; as participantes da pesquisa – as professoras habilitadas no Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV; as rodas de conversas virtuais como *locus* de produção de dados; e desvendando caminhos possíveis para compreender e analisar os dados: as vozes das professoras em evidência.

O Capítulo 5 constitui-se como o primeiro capítulo que revela a análise dos dados a partir da busca documental realizada para descrever sobre o processo de criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil na UFV. Apresenta os caminhos percorridos para a criação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV. Está dividido em quatro seções, a saber: gestação e nascimento do curso; o Curso de Licenciatura em Educação Infantil em seus primeiros anos; o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Infantil – trilhando caminhos de crescimento e construção de conhecimento; e reflexões sobre caminhos possíveis para a formação inicial para a docência na Educação Infantil.

O Capítulo 6 dispõe sobre o segundo capítulo de análise dos dados que discute as reflexões sobre o cotidiano da prática docente e a tomada de consciência: a voz das professoras sobre seus saberes e fazeres. Este capítulo foi organizado integrando as sessões de rodas de conversas virtuais III e IV. Ambas tratam de temáticas que foram enviadas pelas professoras participantes da pesquisa, indicando sobre as situações-problemas vivenciadas por elas durante o cotidiano da docência. Assim, buscamos, com base nas representações dessas professoras, compreender o processo de tomada de consciência, identificando os níveis de tomada de consciência revelados por esse grupo ao longo das rodas de conversas virtuais III e IV.

Caminhando para o último capítulo de análise, apresentamos o Capítulo 7, no qual analisamos a formação inicial e a construção do conhecimento da prática docente: caminhos

percorridos no processo de tomada de consciência das professoras licenciadas em Educação Infantil na UFV. Propusemo-nos neste capítulo discutir sobre as narrativas que se fizeram presentes ao longo de todas as sessões de rodas de conversas virtuais realizadas com o grupo de professoras durante a pesquisa.

Para compor este capítulo, revisitamos todas as sessões de RCV ocorridas e buscamos discursos que reverberaram em temáticas recorrentes, presentes nas falas das professoras, como: senso comum e prática docente, relação teoria/prática, atividade docente e relação teoria/prática e professor pesquisador, formação inicial e docência, formação continuada e práxis docente e concepções das professoras sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil. A partir dessas temáticas, buscamos compreender o processo de tomada de consciência sobre a prática docente na Educação Infantil e sua relação com a formação inicial. Para isso, organizamos as narrativas das professoras de forma a identificar os níveis de tomada de consciência revelados por esse grupo ao longo da roda de conversa virtual V.

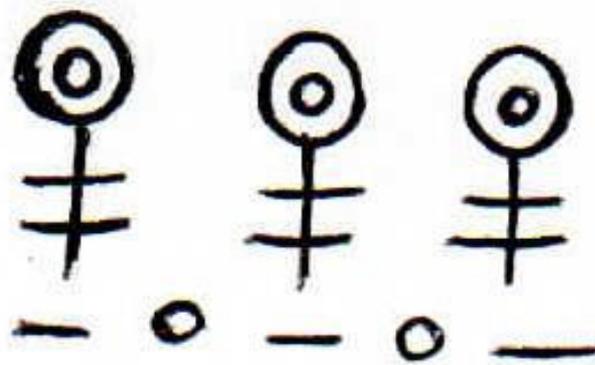
Por fim, desafiamo-nos a refletir sobre os caminhos que percorremos durante esta pesquisa, bem como identificar novos caminhos a serem desvendados sobre a importância e necessidade de uma formação reflexiva nos cursos de formação inicial para a docência com bebês e crianças de até 5 anos de idade. Além disso, envidar esforços reflexivos desnudados de "corporativismo" e preocupadas com a necessidade de uma formação específica para a docência na Educação Infantil centrada na importância desta para respeitar os direitos das crianças nas diferentes dimensões que envolvem o cuidar e o educar. Isso pode ser considerado um problema sério, que precisa ser enfrentado. Portanto, acreditamos que fazer ecoar as vozes das professoras pode ser o princípio básico para buscar uma transformação docente iniciada nos cursos de formação inicial nas Instituições de Ensino Superior. Tomamos emprestada a defesa de Nóvoa (2022, p. 62), ao dizer que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” para defender a necessidade da transformação dos cursos de formação inicial docente.

Convidamos vocês a se juntarem a nós nesta caminhada que ousamos trilhar e apresentamos, na sequência, o capítulo teórico, que intitulamos “*Formação inicial docente para a Educação Infantil – ‘é caminhando que se faz o caminho’*”, no qual objetivamos traçar os caminhos percorridos em relação aos avanços da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, elucidando os marcos legais que consideramos importantes ressaltar e os avanços teóricos em relação aos estudos científicos sobre essa temática.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:

“É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”



Toda caminhada que nos leva ao aprimoramento pessoal e profissional nos enche de orgulho e satisfação.

(Ana Monteiro, nov. 2022)

2 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: “É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”

[...] “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 213).

Sob a inspiração dessa epígrafe, ao escrevermos este capítulo nos propusemos a traçar os caminhos percorridos pelos avanços da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Buscamos retratar os caminhos trilhados a partir dos marcos legais que dão novos sentidos e significados para a formação inicial do professor da/para a Educação Infantil, bem como elucidar sobre os avanços teóricos em relação aos estudos científicos sobre esta temática. O desenho deste percurso já foi iniciado por pesquisadores que tiveram como propósito pensar e tratar a educação de bebês e crianças pequenas como um “problema” merecedor de investigações científicas. A partir dessa premissa, este capítulo foi organizado em duas seções. A primeira faz referência a alguns marcos legais que consideramos importantes ressaltar neste trabalho e está intitulado como “*Marcos Legais: caminhos e avanços da formação docente na Educação Infantil*”. A segunda seção trata de estudos científicos na área da formação inicial da/para a Educação Infantil, intitulada “*A formação inicial específica para a Educação Infantil nos estudos e pesquisas: reflexões sobre a formação e a relação teoria/prática*”.

2.1. MARCOS LEGAIS: CAMINHOS E AVANÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não desconsiderando as legislações que tratam dos direitos à educação de qualidade e direitos da criança instituídos desde a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, um marco legal que mostrou novo caminho para reflexões e organização da formação de professores da/para a Educação Infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) publicada, em sua primeira versão, em 1996 e posteriormente, em versão atualizada, em 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2013).

Entre as mudanças promovidas pela LDB/1996, destacam-se: a integração da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; a importância do papel do professor no processo de aprendizagem do discente; e a indissociabilidade do cuidar e do educar. Dessa

forma, começa-se a refletir sobre um novo significado para a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que, desde 2009, um documento – “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação” – publicado pelo MEC naquele ano já revelava alguns resultados referentes às especificidades da formação de professores para a Educação Infantil. Tais resultados retratam que a formação de nível universitário não inclui especialização direcionada para bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade; a faixa etária de 0 a 3 anos constitui uma lacuna na formação; a educação pré-escolar no Brasil para crianças de 4 a 6 anos de idade parece mais próxima da educação das séries iniciais do Ensino Fundamental; e, embora o currículo estabeleça metodologias interativas, os professores tendem a ensinar as crianças em vez de interagir com elas num processo construtivo de aprendizagem utilizando a brincadeira como instrumento para a sua atuação (BRASIL, 2009b).

Esse relatório ainda enfatizava que, na maioria das instituições visitadas pela equipe de avaliação, “as crianças estavam sentadas”, “enfileiradas”, “em suas carteiras fazendo exercícios de alfabetização e aritmética”. E, por fim, concluiu que no Brasil tem prevalecido a visão de que cuidado e educação constituem elementos separados (BRASIL, 2009b).

É possível inferir que esses resultados indicam, de forma implícita, o que Kramer (2009) diz sobre o “viés escolarizante” na pré-escola. Diz ainda que para as crianças de 0 a 3 anos de idade (na creche) o viés se apresenta com enfoque assistencialista. Tal afirmativa se justifica quando investigamos a história do surgimento e criação das creches em nosso país.

Com relação a esse “viés escolarizante”, surge um dos grandes problemas do atendimento às crianças, que é a insuficiência de qualificação do profissional que atua, principalmente, com bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Isso reverbera no desafio de proporcionar uma formação profissional visando a uma qualificação específica que coloque em evidência as especificidades da formação do professor para a Educação Infantil. Ressaltamos que esse “viés escolarizante” fica muito mais perceptível na docência com as crianças de 4 a 5 anos de idade (ARAÚJO, 2005; KRAMER, 2009).

Com base na problemática identificada no relatório do Ministério da Educação (MEC) e com as reflexões de Araújo (2005), Kramer (2009) e Capuzzo e Araújo (2016), que fizeram uma análise do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) sobre as metas que tratam especificamente da Educação Infantil, percebemos, novamente, a preocupação desses pesquisadores em relação à fragmentação da creche e da pré-escola, além da possibilidade de a Educação Infantil “herdar os equívocos do ensino fundamental, médio e superior”. Portanto,

essa preocupação já revelada em 2009 ainda permanece aparecendo como uma situação problemática no PNE 2014-2024.

Segundo Bonetti (2004) e Araújo (2005), a especificidade da docência na Educação Infantil tem sido compreendida, ainda hoje, com forte resquício da origem histórica da creche em nosso país, onde se associa, de um lado, a “assistência social” ao modelo de substituição materna e, de outro, os princípios que norteiam o “jardim de infância” enquanto preparação para o ensino obrigatório.

Retomando a discussão sobre o marco regulatório (BRASIL, 1996) para a Educação Infantil no Brasil, faz-se necessário reiterar que outras Resoluções e Pareceres foram aprovados para legislar e regular sobre a educação dos bebês e de crianças de até 5 anos de idade em creches e pré-escolas.

Concomitante a essas regulações, as instituições de ensino superior que formavam professores para atuarem no ensino fundamental (séries iniciais e séries finais) tiveram que reorganizar suas matrizes curriculares para inserir mais uma modalidade de ensino: a Educação Infantil.

Nesse novo cenário, legislações foram delineando novos rumos para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica nas instituições de ensino superior. Em destaque: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”; a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (ambas revogadas pela Resolução nº 2/2015 do CNE/CP); a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade Licenciatura; a Resolução nº 5 (CNE/CEB), de 17 de dezembro de 2009, que “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – “Plano Nacional de Educação” (PNE); e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Essa última Resolução trouxe nova configuração para as matrizes curriculares dos cursos de formação do professor para a educação básica, ressaltando-se a importância da “prática como componente curricular”, além de proposições importantes para reconstruir a formação de professores para esse nível de educação.

Importante ressaltar que a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) inaugura uma transformação na concepção de formação, apresentando cenários diferenciados no campo da teoria e da prática tanto na perspectiva da formação inicial quanto na formação continuada. Esse documento legal apresenta importantes conquistas na área da formação docente. Além disso, dá visibilidade à articulação entre a formação inicial e a formação continuada, reiterando-se que ambas são imprescindíveis para o exercício da profissão docente.

Entre os princípios da formação de profissionais da educação básica se destacam os incisos V e VI do artigo 3º, § 5º, que acreditamos reafirmar a intencionalidade desta tese:

V – A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e

VI – O reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p. 4).

Esses incisos reafirmam a necessidade de buscar diferentes estratégias formativas que indicam uma transformação nos cursos de formação inicial nas universidades.

As instituições de ensino superior que habilitam profissionais nas áreas das Licenciaturas para a Educação Básica ainda em processo de reestruturação dos projetos pedagógicos dos referidos cursos foram surpreendidas com uma nova legislação, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que passou a regular a formação inicial de professores para a Educação Básica, revogando a Resolução nº 2/2015. A referida Resolução nº 02/2019 “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019).

Essa Resolução nº 02/2019 entra em vigor durante o período em que os cursos de Formação Inicial para a Educação Básica ainda estavam em processo de adequação à Resolução nº 2/2015. Diante disso e de vários outros fatores, especialistas e pesquisadores da área da Educação, somando-se à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), vem tecendo inúmeras críticas à Resolução nº 02/2019, pois consideram que essa lei desarticula e desconstrói muitas conquistas no campo da formação inicial para a Educação Básica que culminaram na aprovação da Resolução nº 02/2015. Uma delas foi a relevante articulação entre especialistas e pesquisadores na área da Educação para que chegássemos a uma normativa que referenciasse a formação de professores para/da educação básica em todas as dimensões que envolvem uma formação consistente, teórica, prática e ética. Essas articulações ocorreram durante muitos

encontros desses coletivos para uma construção conjunta da Resolução nº 02/2015, o que, segundo esses especialistas, não ocorreu com a Resolução nº 02/2019.

Baseando nas reflexões desses especialistas e nas reflexões sobre as Resoluções nºs 02/2015 e 02/2019, destacamos em nosso “olhar” alguns pontos que consideramos dignos de críticas à Resolução nº 02/2019. Tais pontos se concentram na vinculação da formação à BNC da Educação Básica e à BNCC, ferindo o princípio da autonomia universitária para a elaboração de projetos pedagógicos de cursos e a exclusão das diretrizes para a Formação Continuada. Além desses dois pontos citados, existem outras críticas que não iremos abordar, pois o objeto de estudo desta tese não objetiva o aprofundamento das discussões sobre as legislações que regulam a formação inicial.

Somando-se à Resolução nº 02/2019, o MEC instituiu a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”.

Percebe-se mais uma vez que, ao regular sobre a formação continuada, o MEC vincula as propostas e projetos de formação continuada na Educação Básica à BNC-Formação.

Outro fato instigante percebido nessas normativas atuais foi a exclusão das diretrizes referentes ao Capítulo VII da Resolução nº 02/2015, que trata “DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO”. As proposições dos artigos 18 a 21 dessa Resolução não estão contempladas na Resolução nº 02/2019 e muito menos na Resolução nº 01/2020. Por conseguinte, a discussão e regulação da valorização dos profissionais do Magistério tornam-se inexistentes.

Diante disso, gostaríamos de ressaltar uma perda significativa para a docência na Educação Infantil prevista, por exemplo, no artigo 18, § 3º, que assegurava uma jornada de trabalho “com dedicação exclusiva, ou tempo integral, a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de $\frac{1}{3}$ (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério” (BRASIL, 2015, p. 15).

Esse § 3º assegurava, por exemplo, aos professores de creche e pré-escola em atendimento integral que não permanecessem as 40 horas de trabalho na docência com os bebês e as crianças, uma vez que deveria destinar $\frac{1}{3}$ desse tempo aos estudos, à formação continuada, ao planejamento, à avaliação, entre outras atividades que estavam discriminadas nos incisos I a VII desse § 3º do artigo 18 da Resolução nº 2/2015.

Ao ponderar sobre a importância desses marcos legais para os avanços científicos no campo da formação inicial, principalmente de professores para a Educação Infantil, faz-se

necessário elucidar algumas reflexões nesse campo a partir das publicações de Araújo e Nunes (2020), Tardif (2011), Nóvoa (2017a), Melo (2000), Araújo (2005) e Dourado (2015). Esses autores defendem posicionamentos sobre a necessidade de se repensar essa formação teórica e prática nas unidades universitárias.

Araújo e Nunes (2020) apontam que as mudanças atuais na Educação têm levado a um repensar sobre a formação do professor e, conseqüentemente, sobre a sua atuação. Para isso, é possível enfatizar a relevância que este tema tem apresentado nos eventos e nas pesquisas acadêmicas. Pode-se dizer que no contexto da América Latina, assim como no contexto brasileiro, essa temática tem sido discutida com maior ênfase no que se refere às questões curriculares. Essas autoras afirmam ainda que:

Nossos estudos têm revelado a necessidade de compreender esta complexa realidade no processo de formação e prática docente, a fim de ampliar as percepções sobre os conceitos e categorias que as envolvem, assim como evidenciar as características da carreira profissional docente. Esta questão, de certa forma, envolve um repensar que garanta um real envolvimento entre as instituições formadoras, a escola básica e a profissionalização de seus professores (ARAÚJO; NUNES, 2020, p. 13).

Embora esses estudos apontem a necessidade de compreender a realidade no processo de formação e prática docente, Tardif (2011) ressalta que as pesquisas que tratam especificamente dos saberes dos professores ainda são menos exploradas até pelas ciências da Educação. Diante disso, é possível inferir que essa situação se aplica também aos saberes que são incorporados à prática docente.

A priori, mesmo com lacunas investigativas relativas a essa temática, no Brasil, desde a década de 1980, vem ocorrendo mudanças significativas nos processos educacionais, o que tem ocasionado reformas educacionais de âmbitos federal, estadual e municipal.

Sobre esse avanço histórico em relação aos estudos científicos acerca da temática da formação de professores, Nóvoa (2017a) relata que o período entre 1987 e 1992 foi de grande relevância, pois marca o que ele denomina consagração de uma nova abordagem que se dá pelo processo de “universitarização” da formação docente e também pelas incursões teóricas relativas à defesa do “professor reflexivo” e do “professor pesquisador”.

Concomitante ao processo de “universitarização” da formação docente, Nóvoa (2017a; 2022) ainda chama atenção sobre a existência de um desencontro da formação universitária com o que acontece no ambiente das escolas. Para ele, isso vem configurando um distanciamento – que ele denomina “fosso intransponível” – entre a universidade e as escolas,

o que nos faz refletir sobre a necessidade de pensar e articular uma formação docente no âmbito das universidades que seja direcionada para o exercício da profissão: professor. Segundo esse autor, a forma como os processos e programas de formação docente têm anunciado a necessidade de pensar em uma transformação no campo da formação de professores tem evidenciado que essa formação precisa caminhar no sentido de ter como princípio maior a “formação para uma profissão”.

Nóvoa (2017a) ainda afirma:

Que se torna imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? (NÓVOA, 2017a, p. 1113).

Ao considerar essa necessidade de “transformação” da formação docente, enunciamos que tal transformação se apresenta de forma ainda mais emergente quando tratamos da formação de professores para a docência na Educação Infantil. Tal afirmativa é retratada por autores como Melo (2000), Araújo (2005) e Dourado (2015), que defendem proposições de novos olhares, reflexões e práticas para a formação de professores da/para a Educação Básica e, mais especificamente, da/para a Educação Infantil.

Diante do exposto, indagamos sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos de Formação Inicial de Professores da/para a Educação Infantil, ou seja, o desvendar e o refletir sobre a “universitarização” da formação docente e a compreensão quanto ao “professor pesquisador” e ao “professor reflexivo” podem ser o caminho para começarmos a “desnaturalizar” sobre a forma e as possibilidades de formação que não seja somente uma formação generalista? Pensar na formação de um professor pesquisador pode ser o elemento propulsor para que os professores compreendam o seu fazer, tomando consciência das ações de sua prática a partir da reflexão teórica do seu fazer? É possível uma transformação da formação docente para a Educação Infantil que valoriza a prática docente como conteúdo científico que contribuirá para uma formação inicial de melhor qualidade e mais voltada para as situações reais da vida docente, fazendo oposição à ideia de uma visão tecnicista da prática como requisito importante nos cursos de formação de professores?

Para contribuir com as reflexões sobre esses questionamentos, é importante investigações científicas que têm a formação inicial para a docência na Educação Infantil como objeto de pesquisa. Diante disso, no item 1.2 deste capítulo são apresentadas algumas

considerações teóricas sobre estudos e pesquisas realizados, especificamente nesse campo de formação inicial para a docência na Educação Infantil.

2.2. A FORMAÇÃO INICIAL ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ESTUDOS E PESQUISAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

Estudiosos das áreas da Educação e da Psicologia vêm elucidando reflexões sobre a necessidade de buscarmos especificidades para a formação inicial de professores. Araújo (2005) aponta que é preciso repensar a formação, indicando a necessidade de ter uma política de formação específica de professores da Educação Infantil. Essa proposição é reafirmada por Gatti (2010) ao explicitar sobre a necessidade de rever a formação nos cursos de Pedagogia, intensificando os conteúdos específicos para a formação do professor da Educação Infantil.

Libâneo (2013) e Dourado (2015) também reafirmam essa proposição ao defenderem a urgência de se repensar o currículo para essa formação, evidenciando a necessidade da vivência de práticas reais, isto é, a vivência ao longo da formação inicial de situações práticas de docência em condições reais. Acrescentamos, portanto, que outro problema é compreender como essa **prática** pode se configurar durante essa formação inicial para que discentes vivenciem situações reais de prática docente ao longo de sua graduação/licenciatura.

Esses pesquisadores defendem a ideia de que as investigações recentes sobre a formação do professor apontam questões como pensar o currículo e a metodologia da formação inicial com ênfase na prática como atividade formativa. A profissão de professor deve combinar elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO, 2013; DOURADO, 2015). Entretanto, Diniz-Pereira (2010, p. 92) ressalta que:

[...] ainda hoje se observa, principalmente nos meios acadêmicos, uma grande resistência em reconhecer isso e, nas instituições de ensino superior, de se utilizar tal princípio para orientar as reformas dos cursos de formação de professores.

Esse autor, após fazer um estudo sobre as práticas no processo de formação inicial de acordo com instrumentos legais existentes à época, explicita que:

[...] mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um

aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia. As origens das dificuldades de se compreender e de se seguir esse princípio, como vimos por meio dessa breve e incompleta discussão, baseada em alguns escritos de John Dewey, remontam ao período da Grécia clássica, berço da nossa civilização, e estão, portanto, profundamente arraigadas em nossa cultura (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213).

A partir dessa afirmativa, fica evidente que essa desvalorização da formação prática na esfera acadêmica é histórica e vem reverberando até os dias de hoje no campo da formação inicial. Tal situação é revelada quando investigamos as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura para atuar na docência da Educação Infantil. Pouco se encontram propostas curriculares que integram teoria e prática como uma potencialidade de igual importância para a formação do professor da Educação Infantil. Ao investigarmos os currículos desses cursos, percebe-se que a prática se apresenta de forma contundente nos estágios curriculares e, muitas vezes, não há obrigatoriedade de que esses estágios curriculares aconteçam na Educação Infantil e, mais especificamente, nas creches.

Portanto, é indispensável que, ao organizar os currículos dos cursos de formação inicial de professores, consigamos romper essa cultura de que a prática pedagógica não faz parte da construção do conhecimento científico. Investir na prática pedagógica como parte do currículo da formação de professores para a Educação Infantil desde o início do curso possibilita aos professores vivências de situações problemáticas a serem encontradas no âmbito da atuação profissional. Isso oportuniza comparar situações vivenciadas com os conhecimentos teóricos. Significa também tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor (LIBÂNEO, 2013). Freire (2021) corrobora essa perspectiva de valorização da prática com igual importância em relação à valorização do conhecimento teórico, mas chama atenção para a necessidade de uma reflexão crítica da relação teoria/prática, pois, não havendo essa reflexão, “a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática de ativismo” (FREIRE, 2021, p. 24). Portanto, não há a compreensão de que para explicar e compreender a prática é necessária a teoria, assim como para compreender a teoria é preciso vivência prática, uma vez que teoria e prática são indissociáveis para a tomada de consciência sobre a prática docente.

Nesse mesmo caminho de análise, Nóvoa (2022), ao elucidar a necessidade de repensar a formação docente, discorre sobre a presença de dicotomias que em tempos de transformação dessa formação incorre em bloqueios, no que diz respeito ao pensamento, às políticas e às

práticas de formação de professores. Diante disso, relata que, entre as dicotomias presentes nesse processo, a mais recorrente é a que opõe a teoria à prática. Nóvoa (2022) afirma:

São bem conhecidas as dicotomias que habitam o campo da formação de professores. A mais famosa opõe a teoria à prática. De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas (NÓVOA, 2022, p. 76).

A ruptura dessa dicotomia entre teoria e prática é necessária em todos os níveis de ensino e em todas as formações de licenciatura e bacharelado, no âmbito das universidades, sobretudo quando se trata da docência para a Educação Infantil.

Ao considerar a formação para a docência na Educação Infantil, Barbosa *et al.* (2009) evidenciam algumas situações problemáticas no que se refere a essa formação, reiterando que, durante alguns anos, a docência nessa modalidade de ensino foi exercida por “profissionais sem formação específica”, pois o cuidado e a educação eram compreendidos sob a ótica do assistencialismo. A história do surgimento das creches retrata toda essa visão assistencialista e, portanto, a não necessidade de profissionais com formação específica.

Em contribuição a essa reflexão, é importante evidenciar Barbosa *et al.* (2009) quando diz que, historicamente, muitas profissões, como a medicina, a odontologia, a farmácia, eram exercidas por profissionais práticos na década de 1950, isto é, exercida “por pessoas sem formação específica que haviam aprendido um ofício observando outros o exercerem”. Entretanto:

Há muitos anos, na área da saúde, não se reconhecem os práticos. Entretanto, na educação, parece que estamos perpetuando essa situação. E isso é muito grave. Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 35).

É possível inferir que, além da dicotomia que precisa ser rompida entre teoria e prática no campo da formação docente universitária apresentada por Nóvoa (2020), é preciso também

compreender que a Educação Infantil necessita romper com a lógica do assistencialismo e da escolarização herdada do ensino fundamental, como diz Barbosa *et al.* (2009) e Kramer (2009).

Enfatizamos que a docência na Educação Infantil apresenta aspectos similares e diferenciados da docência dos demais níveis de ensino. Há certas singularidades que precisam ser compreendidas, reconhecidas e possibilitadas pelos professores de Educação Infantil, como: processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma integral; abrangência e indissociabilidade do cuidar e educar, possibilitando uma rede de interação entre criança, família e instituição de Educação Infantil. Ao lado disso, bebês e crianças produzem cultura e constroem autonomia, em um contínuo processo de interação entre adultos e seus pares. Essa reflexão está reafirmada nos escritos de Araújo (2005), que diz:

Uma formação docente para a Educação Infantil hoje precisa ser pautada em conhecimentos científicos básicos para a formação do professor e os conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena, além de contemplar um processo de desenvolvimento e construção do conhecimento do próprio profissional e os seus valores e saberes culturais produzidos a partir da sua classe social (ARAÚJO, 2005, p. 58-9).

Barbosa *et al.* (2009) também salienta sobre essas especificidades da docência na Educação Infantil, reiterando que:

A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 37).

Em se tratando das especificidades da formação para a docência na Educação Infantil, faz-se necessário lembrar que, ao considerar as necessidades peculiares de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças de até 5 anos de idade, é que se configurou o “educare – cuidar e educar” como referência que caracteriza a especificidade para esse atendimento (CAMPOS, 1994; FORMOSINHO, 2002). Cabe ressaltar que a discussão sobre a indissociabilidade do cuidar/educar tratada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Infantil (DCNEI/2009) tem sido crucial para a compreensão da efetivação dessas ações no âmbito das instituições de Educação Infantil. Essa Resolução orienta a construção de projetos político-pedagógicos das creches e das pré-escolas com relação ao papel da instituição e de seus profissionais sobre a relação “cuidar e educar” de forma indissociável (BRASIL, 2009a). Essa epistemologia também precisa ser considerada no processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial para a docência na Educação Infantil e deve fazer parte das matrizes curriculares desses cursos.

Ainda sobre o cuidar e educar, trata-se de um desafio a ser compreendido pelos profissionais no dia a dia das instituições de Educação Infantil. Ainda há a compreensão de que essa modalidade de ensino é preparação para o Ensino Fundamental (CAMPOS, 1994; KRAMER, 2009).

É importante ressaltar que a Educação Infantil é uma área do conhecimento humano que estuda as especificidades e particularidades dos bebês e crianças de até 5 anos de idade. Isso exige a compreensão das funções indissociáveis e complementares do cuidar e do educar, entre outros conhecimentos que necessitam estar articulados com a psicologia, antropologia, sociologia, saúde (medicina, enfermagem e nutrição) e demais ciências indispensáveis para compreendermos os bebês e as crianças como seres de direitos e em desenvolvimento integral, numa dimensão cultural, social, moral, cognitiva e afetiva.

Legitimando essa proposição, Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018, p. 65) relatam que:

A docência na Educação Infantil não é uma docência convencional: ela está em processo de invenção. A formação deveria partir da prática e dos contextos reais vivenciados em suas múltiplas linguagens (prosa, poesia, diários, imagens, experiências, filmes, fotos, desenhos, entrevistas, práticas), do diálogo com as diferentes áreas de estudos da infância e da criança, do conhecimento interdisciplinar (estudos das crianças) e da convergência das diferentes disciplinas.

Diante disso, entende-se que a identidade profissional do professor de Educação Infantil está centrada na sua tarefa primordial de educar e cuidar de crianças nessa faixa etária, com a responsabilidade de compreender e respeitar os direitos da criança e a concepção de infância defendida nas DCNEI/2009 e, posteriormente, organizada na BNCC, para a Educação Infantil. Essa base apresenta os direitos da criança de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”, a partir dos campos de experiência assim apresentados: “O eu, o outro e o

nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Ao considerar as especificidades dos bebês e crianças de até 5 anos de idade é, absolutamente, necessária uma formação sólida e específica para que haja garantia de formar profissionais implicados na arte de cuidar e educar, vislumbrando o amanhã, mas não se esquecendo de que as necessidades das crianças são o agora (KRAMER, 2009).

Essa necessidade de formação específica para a docência na Educação Infantil também está referenciada no documento “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação”, publicado pelo MEC em 2009. O documento aborda a necessidade de melhorar a qualificação dos professores, sendo um passo importante, principalmente em nível superior, direcioná-la para uma formação específica para a primeira infância. Isso significa reconhecer que é preciso dar importância aos professores especializados (BRASIL, 2009b).

Cavalcante e Haddad (2014) evidenciam a existência de duas perspectivas distintas que defendem a formação do profissional da Educação Infantil. A primeira defende que a formação desse profissional seja integrada ao Curso de Pedagogia, a segunda defende que a formação desse profissional seja em curso específico para essa área. Tais afirmativas são explicitadas da seguinte forma:

A inserção do profissional da educação infantil nos documentos que regulamentam a formação dos profissionais de educação nos cursos de Pedagogia em nosso país foi marcada pela discussão histórica suscitada por pesquisadores da área que culminou em duas perspectivas distintas, presentes até os dias atuais. Uma reconhece a docência como "base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico" (ANFOPE, 2000, p. 10) e, portanto, elemento norteador na consolidação da identidade do pedagogo. [...]. Conseqüentemente, a docência seria também a base da formação do profissional para atuação na EI, no curso de Pedagogia (CAVALCANTE; HADDAD, 2014, p. 1).

A outra perspectiva reclama a formação do profissional docente separada do profissional especialista (pedagogo), uma vez que se compreende que existem aspectos a serem levados em consideração na área da educação que vão além das funções relativas à docência. Esta linha considera a Pedagogia enquanto ciência que organiza ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais, com um sólido estatuto epistemológico e, portanto, não deve ficar subsumida à docência. Sendo assim, compreende-se que a formação do profissional da educação infantil deveria acontecer em cursos de formação de professores para esta área e não em cursos de licenciatura em Pedagogia. [...] (CAVALCANTE; HADDAD, 2014, p. 1-2).

É possível perceber que não há consenso quanto à formação generalista e especialista para a formação inicial de professores para a primeira etapa da Educação Básica. Apesar dessas

diferentes visões, pesquisas de mestrado e doutorado e artigos científicos publicados na área vêm revelando lacunas na formação de professores para atuar na Educação Infantil. Ao buscar ações formativas especialmente para a modalidade de creche, essas lacunas são ainda mais retratadas (SILVA, 2018; CESTARO, 2019).

Movimentos na política de formação de professores vêm sinalizando o caminho e a necessidade das formações específicas para atender às demandas de formação de professores para certas áreas da Educação. Ao pesquisar sobre a existência de cursos regulares de formação inicial de professores no Ministério da Educação por meio do Sistema de Regulação do Ensino Superior (Sistema e-MEC), identificamos, em 2019, cursos de formação inicial de professores com habilitações específicas, a saber:

- Cinquenta e nove cursos de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade presencial e dois na modalidade a distância.
- Quatro cursos presenciais de Licenciatura em Educação Indígena, sendo um deles com a nomenclatura de Licenciatura em Pedagogia – Educação Indígena.
- Doze cursos presenciais de Licenciatura em Educação Especial e três cursos a distância de Licenciatura em Educação Especial.
- Um curso presencial de Licenciatura em Educação Infantil.

Esses dados possibilitam inferir que também há demandas de formações específicas para atenderem a determinadas peculiaridades na área da Educação, como é o caso da Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena e Educação Infantil. Portanto, esses dados também instigam reflexão sobre o motivo pelo qual existe apenas um curso de formação específica para a Educação Infantil. Então, nos perguntamos: por que não termos esse tipo de licenciatura, assim como já estão em curso as licenciaturas em Educação Especial, Educação do Campo e Educação Indígena?

Os estudos de Araújo (2005, p. 55), além de apontarem para a necessidade de repensar sobre a “formação dos professores e a importância de uma política na formação específica desses profissionais”, como já mencionado no início deste capítulo, revelam que, “infelizmente, no Brasil, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil praticamente não existe como habilitação específica” (ARAÚJO, 2005, p. 63). Essa problemática é reafirmada por Gatti (2010) em artigo que trata da formação de professores no Brasil, em que identificou, à época, que apenas 5,3% dos conteúdos ministrados nos cursos de Pedagogia são específicos para a formação do professor de Educação Infantil. Segundo essa autora, ao analisar os conteúdos desses cursos, fica evidente a ênfase nos aspectos relativos a “por que ensinar?” em detrimento de “o que e como ensinar?”.

Estudos investigativos realizados por Silva (2018) e Cestaro (2019) evidenciam algumas descobertas sobre os saberes/fazeres das professoras de Educação Infantil egressas dos cursos de Pedagogia Presencial da UFJF e dos cursos de Pedagogia Presencial de instituições privadas daquela cidade. As pesquisas buscaram saber, entre seus objetivos, as especificidades do processo de formação inicial dessas professoras para atuarem com bebês e crianças pequenas nos cursos de Pedagogia pesquisados.

Silva (2018, p. 108) elenca nas considerações finais que essa formação ainda requer mais discussão e aprofundamento. Relata que:

Além da carência de discursos e estudos sobre a creche, os professores apontam a necessidade de mais discussões sobre a Educação Infantil não só nas disciplinas específicas, mas também nas tantas outras que compõem a matriz curricular do curso.

As professoras participantes da pesquisa explicitaram que havia lacunas na formação inicial no que tange às disciplinas e aos conteúdos para a construção do conhecimento teórico-prático para atuação com bebês e crianças pequenas, entretanto não souberam dizer que tipo de conteúdo seria necessário para suprir tais lacunas.

A pesquisa de Cestaro (2019) fez apontamentos que vão ao encontro das considerações apresentadas por Silva (2018): a necessidade de repensar o currículo da pedagogia dos cursos investigados para que a educação dos bebês e das crianças bem pequenas tenha mais visibilidade e tome um “lugar” de importância nesses currículos.

Segundo essa autora, os documentos investigados sobre o curso indicam “fragilidades na escrita para reconhecer o lugar que os bebês e as crianças bem pequenas têm o direito de ocupar nas discussões curriculares” (CESTARO, 2019, p. 187), argumento confirmado ao ouvir as participantes desta pesquisa. Outras questões relevantes foram a fragilidade de conhecimentos teóricos e práticos das professoras/formadoras e das coordenadoras do curso em estudo com relação aos conteúdos que requerem a dimensão da formação de professoras de creche; formação priorizada para a modalidade pré-escola; entre outras dimensões relevantes que emergiram.

Nesse sentido, Cestaro (2019) propõe como urgente a necessidade de um repensar e de uma reformulação dos cursos de Pedagogia investigados, afirmando que:

É de fundamental importância garantir à professora da creche o seu direito à especificidade dos saberes para uma atuação responsável junto aos bebês e crianças bem pequenas. Na medida em que a especificidade da creche não é considerada, ou seja, pouco contemplada nos currículos de formação inicial, é grande o risco de que os saberes do senso comum se tornem o principal sustentáculo do trabalho docente no cotidiano, permeando rotinas e práticas

inadequadas às experiências e desenvolvimento desses sujeitos com a faixa etária de 0 a 3 anos de idade (CESTARO, 2019, p. 189).

Esses resultados reafirmam as discussões teóricas de estudiosos e pesquisadores nesta área do conhecimento e, portanto, com pesquisadores como Bonetti (2004), Araújo (2005), Gatti (2010), Libâneo (2013), Cavalcante e Haddad (2014), Dourado (2015) e Santos (2012), entre outros.

É importante ressaltar que essa mudança de perspectiva na formação inicial de professores não está ocorrendo apenas no Brasil. Ao pesquisarmos sobre cursos de graduação de formação de professores da Educação Básica em universidades públicas e privadas na América do Sul, encontramos cursos que habilitam, especificamente, o professor para atuar na docência dos primeiros anos de vida – 0 a 6 anos de idade, com duração variável entre quatro e cinco anos de curso.

Há cursos de formação inicial que habilitam o professor especificamente para atuar com bebês e crianças (de 0 a 3 anos), outros com crianças (de 4 a 6 anos) e os que integram a formação para atuar com bebês e crianças (0 a 6 anos). Assim como também existem os cursos que habilitam o professor para atuar especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental e outros para trabalhar especificamente nas séries finais desse nível de ensino.

No momento da pesquisa, encontramos oito países que possuem instituições de ensino superior em que esses cursos estão sediados. No total, foram apuradas 14 instituições com 15 cursos de formação inicial do professor para a Educação Infantil, em nível de graduação, com as mais diversas denominações, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação dos países, das universidades e dos cursos que habilitam para a Educação Infantil na América do Sul

(continua)

| País | Instituição de Ensino Superior | Curso de graduação |
|--------------|--|---|
| 1. Argentina | Universidad Nacional de General San Martín/Escuela de Humanidades (San Martín) | Licenciatura en Educación Inicial – A Distância (http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/122/humanidades/educacion-inicial) |
| | Pontificia Universidade Católica da Argentina/Facultad de Ciencias Sociales (Buenos Aires) | Educación Inicial – Profesorado Universitario en Educación Inicial – Docente en jardines maternales y de infantes (4 años) http://uca.edu.ar/es/facultades/facultad-de-ciencias-sociales/carrera-de-grado/educacion-inicial/perfil-del-titulo |
| | Universidad Nacional de Luján (Buenos Aires) | Bacharel em Educação Infantil – Licenciatura em Educación Inicial http://www.unlu.edu.ar/carg-eduini-pre.html |
| | Universidad Nacional del Nordeste/Facultad de Humanidades/Departamento em Educación Inicial (Corrientes) | Professorado en Educación Inicial (4 años) Licenciatura em Educación Inicial (5 años) https://hum.unne.edu.ar/academica/carreras/index.htm |
| 2. Bolívia | Universidad Pública de El Alto: UEPA/Ciências de la Educación (La Paz) | Educación Parvularia https://www.uepa.bo/unidad_academica/carrera/ver/30 |
| 3. Brasil | Universidade Federal de Viçosa/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | Licenciatura em Educação Infantil http://www.ein.ufv.br/ |
| 4. Chile | Universidad de Concepción/ Facultad de Educación | Educación Parvularia (10 semestres) http://educacion.udec.cl/carreras/educacion-parvularia/ |
| 5. Colômbia | Universidad de los Andes/ Facultad de Educación (Bogotá) | Licenciatura en Educación Infantil (8 semestres) https://educacion.uniandes.edu.co/index.php/licenciatura-en-educacion-inicial |
| | Universidad de Antioquia/Facultad de Educación (Medellín) | Licenciatura en Educación Infantil (10 semestres) http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/idades-academicas/educacion/oferta-pregrado |
| | Pontificia Universidad Javeriana/Facultad de Educación (Bogotá) | Licenciatura en Educación Infantil (08 semestres) https://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-educacion-infantil |

Quadro 1 – Identificação dos países, das universidades e dos cursos que habilitam para a Educação Infantil na América do Sul

(conclusão)

| País | Instituição de Ensino Superior | Curso de graduação |
|--------------|---|--|
| 6. Peru | Pontificia Universidad Católica del Perú/Facultad de Educación (Lima) | Educación Inicial – Crianças menores de 6 anos (10 semestres) https://www.pucp.edu.pe/carrera/educacion-inicial |
| | Universidad Católica de Los Ángeles/Facultad de Educación y Humanidades (Chimbote)/Escuela Profesional de Educación | Carrera Profesional de Educación Inicial – Licenciada(o) en Educación Inicial – Crianças menores de 6 anos (10 semestres) https://educacion.uladech.edu.pe/es/escuela-profesional/titulacion-trabajo/2019-08-23-21-28-19/pe-epe-cp-edu-inicial |
| 7. Uruguai | Universidade Católica do Uruguai/Faculdade de Ciências Humanas/Educação Inicial (Montevideú) | Licenciatura en Educación Inicial – 0 a 5 anos (4 anos) https://carreras.ucu.edu.uy/index.php/carreras/ciencias-humanas/educacion-inicial? |
| 8. Venezuela | Universidade dos Andes/ Humanidades y Educación/ Escuelas de Educación | Licenciatura en Educación, mención Educación Preescolar – 0 a 6 anos (9 semestres) http://www.ula.ve/humanidades-educacion/es/estudios/educacion-humanidades-y-educacion/licenciatura-en-mension-educacion-preescolar |

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Pesquisadoras como Cerisara (2002) e Machado (2000) também defendem a necessidade de existir uma formação específica para o profissional da Educação Infantil, por considerarem que esse professor é diferente daqueles das séries iniciais e que não se pode copiar o modelo do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Corroborando essa afirmativa, Kramer (2009), ao atuar como consultora do MEC, organizou o documento intitulado “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil”. Ela fez a seguinte afirmativa, no que se refere à atuação do professor da Educação Infantil:

O professor deve reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, respeitar os direitos das crianças e suas famílias. Para tanto, deve dominar os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho competente de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação das crianças de 0 a 6 anos, o que envolve organizar rotinas ao mesmo tempo, constantes e flexíveis; atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono); estruturar ambientes acolhedores e desafiadores; planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta; promover a participação das crianças no dia a dia; lidar com situações não previstas (KRAMER, 2009, p. 19).

Ressalta ainda:

[...] As crianças de 0 a 6 anos têm peculiaridades: tanto os bebês (do nascimento até aproximadamente 18 meses); quanto as crianças menores (de 18 meses a aproximadamente 3 ou 4 anos) ou as maiores (de 4 a 6 anos) se desenvolvem e aprendem em relações sociais seguras e condições responsáveis (KRAMER, 2009, p. 18-19).

Melhorar a qualificação dos professores seria um passo importante, principalmente em nível superior. Ela precisa estar direcionada para uma formação específica para a primeira infância. Isso significa reconhecer que é necessário dar importância aos professores especializados (BRASIL, 2009).

Todavia, Santos (2012) nos faz refletir não só sobre a necessidade da formação com qualificação específica para a docência com os bebês e as crianças pequenas, mas também sobre a necessidade de conhecermos quais saberes precisam fazer parte de uma formação inicial em nível superior e possibilitam a construção de práticas que priorizem a criança e sua experiência. A autora defende que essa questão deve ser colocada no cerne das discussões relativas à reforma curricular dos cursos de formação docente nas universidades. Portanto, é importante nos

perguntarmos: Quais saberes precisam fazer parte de uma formação inicial em nível superior que possibilitem a construção de práxis que priorizem a criança e a sua experiência?

Pretendemos, nesta pesquisa, investigar o curso de formação específica de professores para a Educação Infantil, em nível de graduação, da UFV/MG. Corroboramos com diversos autores sobre ser indispensável que a formação inicial do professor da Educação Infantil seja pautada em uma formação específica para atuação nessa modalidade de ensino. Isso porque compreendemos que bebês e crianças de até 5 anos de idade têm “peculiaridades” e necessitam ser contemplados em suas “especificidades”, bem como nos diz Micarello (2013, p. 217): “a formação do profissional que atua em creches e pré-escolas carece, ainda, de uma identidade referenciada à criança pequena”.

No capítulo a seguir, revelamos o aprofundamento teórico sobre o processo de tomada de consciência em Piaget. Abordamos o conceito que fundamenta esta pesquisa e consideramos indispensável para compreendermos como os professores constroem e reconstroem sua docência a partir da relação teoria/prática e, portanto, como formulam seus fazeres e saberes, explicitando sobre os conhecimentos construídos.

CAPÍTULO 3

TOMADA DE CONSCIÊNCIA – CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA



*Crescer é ter consciência de que pouco sabemos, muito
queremos e que as possibilidades são infinitas.*

(Ana Monteiro, nov. 2022)

3 TOMADA DE CONSCIÊNCIA – CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

O objetivo principal da educação é criar homens capazes de realizar coisas novas, e não simplesmente repetir o que fizeram as gerações anteriores – homens que sejam criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes críticas, que possam avaliar, e não apenas aceitar tudo que lhes seja oferecido.
(Jean Piaget)

Ao refletirmos sobre investigações acadêmicas que buscam compreender como se dá o processo de formação inicial de professores, identificamos pesquisas que investigam o fazer desse professor e como ele se constitui diante das dificuldades e desafios encontrados ao longo de sua prática docente. Procura-se, com isso, discutir como essa identidade se constrói ao longo da sua formação inicial e, posteriormente, no cotidiano do trabalho na escola (GATTI, 2010; NÓVOA, 2017a, 2017b, 2022; DINIS-PEREIRA, 2010).

Ao falarmos de formação de professores, é necessário pensarmos que muitos são os desafios encontrados, que vão desde as situações-problemas com a gestão da escola, com as famílias das crianças e com a equipe de trabalho, perpassando pelas condições de espaço físico para a realização das atividades docentes, bem como pelas diversas situações comportamentais das crianças. Tais fatos certamente merecem a continuidade de estudos e pesquisas. No entanto, consideramos que há uma lacuna na produção acadêmica que busca compreender como se dá a “construção do conhecimento” desse sujeito-professor(a) ao longo de sua formação inicial, uma vez que no cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, da escola, ele(a) precisa, a todo o momento, resolver situações-problemas em suas interações com as crianças. Precisa também agir com autonomia moral e intelectual em todos os momentos que envolvem a prática docente, no que se refere às atividades de planejamento, organização e realização das interações com as crianças nos diferentes ambientes da creche e da pré-escola.

Ao longo das atividades com bebês e crianças, o(a) professor(a) necessita ser autoral, pesquisador(a), desafiador(a) e acolhedor(a), além de buscar um olhar e uma escuta sensível para possibilitar que vivencie suas experiências individuais e coletivas, bem como suas descobertas, sem fazer “pela” e “para” a criança.

Mas como pensar em uma formação inicial que permita o futuro profissional se constituir diante dessas especificidades para atuar na Educação Infantil? Buscando traduzir os princípios apresentados na epígrafe deste capítulo, podemos inferir que um dos desafios da

formação de professores é oportunizar processos de criação para que eles sejam capazes de refletir sobre suas ações e, assim, “formar mentes críticas”, a fim de realizar coisas novas e não reproduzir ações pedagógicas sem que reflitam sobre o “como” e o “porquê” de suas ações ao longo da atividade docente.

Infelizmente, ainda nos deparamos com situações de docência em que a prática está pautada no ensino de resultados e, portanto, fortalece a ideia da cópia, da ação sem reflexão. Tal crítica é apresentada por Becker (2012, p. 37), quando ressalta que a “invenção não é cópia!”. Aqui está a novidade da concepção de aprendizagem que se pauta em “aprender a aprender”. Isso porque quem sabe inventar sabe copiar, mas o inverso não é verdadeiro, afinal, “quem sabe copiar sabe apenas copiar”.

Ao trazermos o processo de “Tomada de Consciência” em Piaget para subsidiar as reflexões sobre a formação inicial de professores, no âmbito dos estudos sobre a prática docente do(a) professor(a) de Educação Infantil ao longo da sua atuação docente, é necessário recorrer aos conceitos centrais da teoria para entendermos esse sujeito¹⁰ (no caso desta pesquisa, podemos dizer: esse sujeito – professor(a) em seu processo de formação, no que se refere à construção do conhecimento). Portanto, a construção de seus próprios conceitos sobre o “fazer” que irá reverberar no “compreender” e, posteriormente, nas diferentes formas de explicar suas ações que foram interiorizadas em forma de pensamento.

Para compreendermos isso e como essas proposições de entender a educação não como pura transmissão de conteúdos, mas como possibilidades de interações, experiências e construção de conhecimentos dos sujeitos, neste caso os(as) professores(as) da Educação Infantil, é necessário entendermos como esse sujeito-professor(a) constrói conhecimentos ao longo de sua formação inicial que subsidiarão a sua prática cotidiana e, conseqüentemente, sua atuação ou atividade docente.

Nesse sentido, buscamos nos apropriar da Epistemologia Genética de Jean Piaget para compreendermos como esses sujeitos-professores(as) constroem e reconstróem a sua prática docente, isto é, quem são esses sujeitos-professores(as)? Como eles(as) criam e se apropriam dos conhecimentos ao longo de sua formação inicial para potencializarem a sua prática no dia a dia da escola?

¹⁰Becker (2012), ao conceituar “sujeito” na perspectiva piagetiana, afirma: “Sujeito é esse centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência, simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar sua capacidade extraindo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades” (BECKER, 2012, p. 44).

Ao nos perguntarmos que sujeitos-professores são esses(as), a partir de uma premissa piagetiana, cabe-nos trazer o posicionamento de Becker (2003; 2012) quando diz que o sujeito, além de ser “ativo” e “operativo”, se constitui enquanto sujeito de “iniciativa”, “cognitivo” e, portanto, de “tomada de consciência”. Assim, ele(a) conseguirá, com base em suas “ações ou operações¹¹”, chegar a novas possibilidades a partir da sua compreensão sobre determinado conhecimento. Isso o(a) coloca numa condição de constituir-se “por auto-organização e não por ensino” (BECKER, 2003, p. 25).

Na obra *Biologia e Conhecimento*, Piaget (2003) explica que para conhecermos um objeto é preciso agir sobre ele. Diante disso, faz-se necessário compreender o que é o “objeto” para a epistemologia genética. Becker (2012) traduz esse conceito criado por Piaget, explicitando que o termo “objeto” na epistemologia genética é tudo aquilo que o sujeito não é. Isso inclui o meio social e físico:

É o mundo dos objetos materiais e das relações sociais; das coisas materiais, mas também dos conceitos, das imagens e das linguagens; o mundo da natureza, dos ecossistemas, das diferentes manifestações de vida; da sociedade, da cultura, das artes cênicas; das percepções, das sensações, das topologias, dos movimentos; enfim, do que está aí passível de sofrer transformações pela atividade do sujeito e ser por ele interrogado (BECKER, 2012, p. 45).

Portanto, o sujeito, ao agir sobre o meio físico e social, está operando sobre esse meio físico e social. Essa operação é compreendida como “uma ação interiorizada, reversível e nunca isolada, ligada a outras operações e sempre parte de uma estrutura total; tais estruturas operacionais constituem a base do conhecimento” (REIS *et al.*, 2021, p. 34).

Para Piaget (1978a), precisamos compreender o sujeito como alguém inventivo e não como alguém que somente copia as informações a que tem acesso. Becker (2012), a partir dessa premissa piagetiana, diz ainda que o sujeito:

[...] emerge das profundezas de um organismo, mas não se reduz a esse organismo, pois age sobre a cultura abstraído – não só dessa cultura, mas, sobretudo, do resultado dessa interação – os mecanismos de seu desenvolvimento. Emerge da individualidade, mas não se reduz a ela; transborda-a. Revela-se na historicidade de uma pessoa, de um sujeito psicológico, mas não se reduz a essa historicidade, ao passado dessa pessoa ou à tradição. Transforma-se continuamente, mas nunca deixa de ser, radicalmente, o que era. Revela-se continuamente e, continuamente, esconde sua origem, sua identidade... e seu destino [...]. [...] o sujeito esconde-se e

¹¹Operação: ação interiorizada ou interiorizável totalmente reversível e coordenada em estruturas totais (BATTRO, 1976, p. 317).

revela-se ao mesmo tempo. Revela-se porque, ao agir sobre o mundo, sobre o outro, sobre o diferente, sobre o oposto – sobre o objeto –, busca ali o alimento de sua transformação. [...] (BECKER, 2012, p. 44).

Essas afirmativas nos revelam quanto o sujeito é complexo e, portanto, precisa ser pensado e compreendido em sua diversidade, pois está “historicamente situado em uma cultura, em um meio físico, geográfico e linguístico” (BECKER, 2003, p. 27). Acrescentamos ainda a necessidade de uma convivência e interação social, bem como a compreensão de que esse sujeito é movido pela afetividade. Portanto, ao falarmos da relação entre afetividade e inteligência, Saltini (2014, p. 36)¹² afirma que devemos construir uma “educação que tenha como base a alegria e o prazer de aprender, em que o conhecimento se torne ferramenta para o viver e não apenas o fazer”.

A partir da perspectiva piagetiana, é possível compreender quem é esse sujeito que, em interação com o objeto (mundo físico e social), se constitui e se transforma em sua vida profissional, que é movida e sustentada pela sua afetividade.

Ao falarmos da interação entre sujeito e objeto, é necessário explicitar que, para Piaget, o objeto é o ambiente físico e social. Portanto, é relativo ao mundo dos objetos materiais e das relações sociais, das coisas materiais e dos conceitos, imagens, natureza, artes, entre outros. Enfim, do que está no mundo à sua volta e poderá sofrer transformações pela ação do sujeito (BECKER, 2003, 2012).

Becker (2012) e Barreto (2013), a partir dos estudos piagetianos, indicam que é possível identificar que o sujeito do conhecimento se constitui em quatro instâncias, pois, ao mesmo tempo que ele é um sujeito cognitivo, é também um sujeito psicológico, biológico e epistêmico. Assim explicam:

Sujeito cognitivo: do ponto de vista da capacidade cognitiva; **Sujeito psicológico:** o sujeito real, que dá possibilidade ao sujeito cognitivo; **Sujeito biológico:** condição de possibilidade do sujeito psicológico; visa à sobrevivência; é a condição prévia [...] (BARRETO, 2013, p. 31). O **sujeito epistêmico** (por oposição ao sujeito psicológico) é o que há de comum a todos os sujeitos [...] (BECKER, 2012, p. 43).

¹²Saltini faz essa reflexão ao escrever a apresentação da versão brasileira do livro: PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Org. e trad. por Claudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

A partir dessa premissa, podemos nos perguntar: Quem é esse sujeito do conhecimento na perspectiva piagetiana que vamos compreender na pesquisa como o(a) professor(a) que, a partir de sua formação inicial, está exercendo sua prática?

Becker (2012), ao organizar explicações sobre esse sujeito do conhecimento, enfatiza que “sujeito não é um conceito fixo, rígido. É, ao contrário, dinâmico, versátil, plástico, fluido” (BECKER, 2012, p. 45).

A perspectiva que nos traz Piaget ao se referir a esse sujeito do conhecimento considera que ele se constitui em diferentes dimensões, desde a mais básica, que é a condição de **sujeito biológico**. Ele explica que “o sujeito biológico age sobre o meio físico assimilando-o, orientado pelo instinto [...] e pela necessidade. Sua organização provém da própria organização da vida e sua ação é prática: visa à sobrevivência” (BECKER, 2012, p. 50).

A análise que Piaget nos apresenta a partir das suas pesquisas iniciais, que vão sendo aprofundadas e delineadas ao longo dos 60 anos de pesquisa, considera outra dimensão do sujeito, que é o **sujeito epistêmico**, ou seja, o que há de geral no modo de funcionamento de todas as espécies vivas. O sujeito epistêmico é um organismo biológico, é o que há de comum a todos os sujeitos, independentemente de sexo, raça, meio etc. Por essa razão, esse sujeito se refere a um sujeito universal e não individual (BARRETO, 2013; BECKER, 2012). Isso não denota um caráter “biologizante” do sujeito de que fala Piaget e, sim, presume que não herdamos apenas estruturas orgânicas, características da espécie, mas recebemos como herança enquanto seres vivos um “modo de funcionamento” (Piaget explica isso por meio dos processos de adaptação e organização – assimilação e acomodação). Por isso, essa herança funcional nos permite adaptar ao mundo em suas diferenças e nos organizar, abrindo possibilidades e não cerceando a condição de construção de uma visão de mundo e de sobrevivência biológica e social (PIAGET, 1995; PIAGET, 2003; BARRETO, 2013; BECKER, 2012).

Não podemos, porém, explicar a complexidade desse sujeito do conhecimento apenas por uma herança específica e uma herança geral. Esse “sujeito” nasce, vive e se constitui enquanto sujeito em um ambiente específico, geográfico e historicamente construído, em uma cultura com suas relações afetivas. Assim, sofre influências e influencia seu ambiente macro e micro e estabelece relações com esse mundo a partir de suas experiências, seguindo um caminho próprio que o torna diferente de todos os outros, o que denota a instância do **sujeito psicológico**. Essa concepção de “sujeito psicológico” é apresentada por Becker (2012, p. 50) como aquele sujeito que “sente, percebe, emociona-se, vibra, alegra-se, entristece-se, indigna-se, revolta-se, ama, odeia”. Contudo, “o sujeito psicológico não existe puro, isolado do sujeito biológico” (BECKER, 2012, p. 50). O sujeito psicológico dá forma e conteúdo à sua construção subjetiva,

que lhe possibilita ser único e vai construindo suas relações e percepções do mundo, o que o leva a fazer escolhas e a se motivar.

Essas instâncias teóricas dão vida ao **sujeito cognitivo**, que se reflete em sua capacidade cognitiva, que constrói sua visão de mundo, que experimenta e age conforme seus limites e possibilidades, a partir de suas escolhas e de sua motivação para a ação, ou seja, o sujeito que se desenvolve, aprende, raciocina, compreende e toma consciência. Novamente afirma Becker (2012, p. 46) que esse sujeito cognitivo tem a capacidade de inferência, “a passar de um conhecimento qualquer a outro; de um conhecimento mais simples a um mais complexo; de uma ação prática que busca êxito a uma pergunta que mira a verdade, a explicação, a razão, a compreensão, o porquê” [...].

O sujeito age no mundo para conhecer, estabelecer relações e construir o novo a partir da interação com o **objeto do conhecimento**, que se constitui no mundo físico e social, o mundo dos objetos físicos e das relações sociais, dos conceitos, das imagens, das linguagens, da natureza, das artes, das ciências, da cultura, da sociedade. Enfim, o objeto do conhecimento é tudo que é passível de ser conhecido e de sofrer transformações pela ação do sujeito. Também diz respeito ao mundo real e ao mundo hipotético e inferencial, que precisa ser conhecido e descoberto e, ao mesmo tempo, inventado pelo sujeito do conhecimento (PIAGET, 1991).

Esse sujeito consegue em uma situação prática, em que busca o êxito de sua ação, chegar, a partir das inferências sobre a situação, explicar “o como” e “o porquê” chegou a determinada explicação, razão, compreensão. Esse percurso em que vai ocorrendo simultaneamente a transformação do objeto e do sujeito pode ser compreendido e interpretado como tomada de consciência. Ocorre uma apropriação da própria ação, em que o sujeito cria novas possibilidades para atingir novos objetivos (BECKER, 2003; 2012).

O processo de tomada de consciência é extremamente complexo e, em parte, inconsciente, pois o sujeito necessita refletir sobre as ações a partir da análise de um saber fazer, mesmo do mais simples, que ocorre precocemente, ao mais complexo. Essa ação necessita ser compreendida e não simplesmente reproduzida. Compreender as ações, exitosas ou não, possibilita ao sujeito tomar consciência de sua ação (pensar é uma ação) e fazer as construções e reconstruções por meio das regulações (PIAGET, 1978a; PIAGET, 1978b). Não podemos ter experiência direta com tudo, com as mais diferentes possibilidades, por isso a tomada de consciência é fundamental para desenvolver o pensamento inferencial. É pela capacidade de inferência que o sujeito tem possibilidade de resolver situações-problemas que até então não haviam se apresentado a ele ou, mesmo, sequer havia pensado.

Como se dá, então, esse processo de “tomada de consciência” na perspectiva piagetiana? E como a “tomada de consciência” ocorre no processo de formação inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil, no que se refere à construção e reconstrução da sua prática docente? Para isso, iremos recorrer ao tema da “tomada de consciência” e outras explicações conceituais da Teoria Piagetiana que estão relacionadas diretamente com a explicação da “tomada de consciência” do sujeito.

A obra original em língua francesa sobre “tomada de consciência” foi publicada em 1974. Nela Piaget e colaboradores apresentam as pesquisas que demonstram a passagem da forma prática do conhecimento (saber fazer) para o pensamento (compreender), mostrando que essa passagem ocorre por meio da tomada de consciência. Para aprofundar a discussão sobre tomada de consciência, Piaget e colaboradores apresentam o livro “Fazer e Compreender”, datado também de 1974, no qual discutem sobre as ações de êxito precoce realizadas por meio da “tomada de consciência”.

Ao longo da sua pesquisa sobre tomada de consciência, Piaget realizou provas com crianças de diferentes idades, objetivando também compreender como se dava o processo de interiorização e construção de conceitos, uma vez que a atividade central em todas as situações de pesquisa era solicitar que as crianças explicassem por que haviam chegado a um êxito ou a um fracasso. Ao longo dessas investigações, ele identificou que o processo de tomada de consciência ocorre em diferentes níveis, considerando as estruturas cognitivas de que os sujeitos dispunham. Afirma também que a tomada de consciência já se inicia de forma prática com a estrutura¹³ sensório-motora e vai se tornando mais complexa, chegando ao nível de conceituação com a estrutura operatória (PIAGET, 1978a; BECKER, 2012; SALADINI, 2008).

Saladini (2008), ao discutir sobre o processo de tomada de consciência, reafirma Piaget (1978a), quando diz que a tomada de consciência tem sua gênese no período sensório-motor, dizendo que:

[...] à medida que os novos níveis de consciência e conhecimento vão se estruturando seguimos na direção da inteligência refletida e de uma consciência que, embora tenha se estruturado sobre a ação prática, torna-se anterior a esta, fazendo com que o pensamento anteceda a ação (SALADINI, 2008, p. 48).

¹³**Estrutura:** é um constructo hipotético relativo a uma realidade física não observável, elaborada a partir dos efeitos observáveis daquela realidade. As estruturas são maneiras de organização do pensamento. Observando o comportamento da criança, percebem-se uma lógica subjacente às suas ações, ou seja, uma estrutura subjacente ao comportamento. Duas características importantes das estruturas é que são atemporais e que são sistemas de transformação (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

A tomada de consciência tem cada vez mais se tornado alvo da Psicologia Científica, uma vez que se compreende que não há mais uma dicotomia de princípio entre comportamento e consciência. No entanto, Piaget (1978a) aponta em seu estudo sobre tomada de consciência que esse processo é bem mais complexo do que o estudado do ponto de vista psicológico, portanto mais complexo também do que uma simples percepção interior. É necessário estudar e analisar como as leis da conceituação se constroem. Assim, além de buscar entender em que ocasiões ocorrem as tomadas de consciência, é necessário compreender “como” ela se processa.

Ao se preocupar com as razões funcionais que desencadeiam a constituição da tomada de consciência, é preciso que ocorram os mecanismos de regulações¹⁴ que irão possibilitar as readaptações¹⁵. Nessa teoria, o termo regulação refere-se à tentativa de recuperar o equilíbrio rompido pelos obstáculos (resistências do objeto, ou lacunas). Essa resistência do objeto pode romper com o estado de equilíbrio momentâneo, produzindo um desequilíbrio cognitivo. Para Piaget, a equilibração, os desequilíbrios e as reequilibrações caracterizam, de maneira geral, o devir dos conhecimentos (PIAGET, 1976; FIOROT; ORTEGA, 2012).

Piaget justifica e difere seus estudos no campo da tomada de consciência ao buscar referência no conceito de inconsciente da teoria freudiana, mas afirmando que a consciência deve ser pensada como um sistema dinâmico e em permanente atividade, assim como o inconsciente é apresentado por Freud (FIOROT; ORTEGA, 2012; PIAGET, 1978a).

A partir da premissa de Piaget (1978a), ao reconhecermos que o consciente e o inconsciente são dois processos diferentes, devemos considerar, na perspectiva piagetiana, que a passagem de um para o outro exige reconstruções e não se reduz simplesmente a um processo de iluminação. Portanto, a tomada de consciência é um processo muito complexo que envolve a “interiorização” (operações lógicas¹⁶) e a exteriorização (explicações físicas, portanto, da

¹⁴**Regulações:** entende-se por “um controle retroativo (correção) que mantém o equilíbrio relativo de uma estrutura organizada ou de uma organização em via de construção” (PIAGET, 2003, p. 237). Portanto, as regulações são as modificações nas ações pelos resultados alcançados, isto é, uma reação às perturbações. É a resposta a um obstáculo. Assim, a regulação pode ser por correção ou reforçamento e leva a compensações (PIAGET, 2003; BARRETO, 2013).

¹⁵**Readaptações:** adaptação “é a essência do funcionamento biológico e do funcionamento intelectual. Todos os organismos vivos possuem, ou seja, têm a tendência a se adaptarem ao ambiente, e ocorre por meio de dois processos básicos: assimilação e acomodação” (BARRETO, 2013, p. 89). Portanto, readaptações são situações em que os processos de assimilação e acomodação ocorrem sucessivamente. A cada assimilação e acomodação acontece nova adaptação, compreendida como readaptação.

¹⁶Apesar de Piaget inicialmente tratar de operações lógico-matemáticas, infere-se que seja qualquer operação lógica. O uso do termo lógico-matemático é porque seus experimentos foram com a matemática, por ser lógica pura. Para Piaget (2003, p. 16), a lógica consiste “em um sistema de operações (classificar, seriar, pôr em correspondência, utilizar uma combinatória” ou “grupos de transformações

causalidade) ao longo do processo de conceituação da ação¹⁷. Portanto, é importante enfatizar que o processo de tomada de consciência não ocorre como um processo de “iluminação”. E, sim, a partir da assimilação¹⁸ prática, isto é, assimilação do objeto a um esquema¹⁹ até chegar a uma assimilação por meio de conceitos, uma conceituação no nível representacional (PIAGET, 1978a; FIOROT; ORTEGA, 2012; FOGAÇA JÚNIOR; SALADINI, 2015).

Piaget (1978a, p. 197) afirma ainda que “a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito; essa tomada de consciência consiste, portanto, essencialmente numa conceituação”. Essa proposição é reafirmada por Fiorot e Ortega (2012), ao relatarem que a tomada de consciência na perspectiva piagetiana é um processo por meio do qual um esquema de ação é transformado em um conceito. Isto é, o sujeito, além de obter êxito ou fracasso na sua ação, consegue explicar “o porquê” de ter conseguido tal êxito ou tal fracasso. Assim, ele constrói, no âmbito da representação, o que ocorreu no plano da ação. Saladini (2008, p. 1) também descreve esse processo dizendo que “é uma reconstrução no plano conceitual do que tem sido feito na ação, portanto a tomada de consciência é uma ação realizada pelo sujeito que foi interiorizada em forma de pensamento”.

Ao buscar a realização de um objetivo, o sujeito depara-se com o êxito ou com o fracasso, sendo a constatação do resultado um aspecto consciente do processo. Quando ocorre o fracasso, o sujeito tenta encontrar os motivos de sua ocorrência, o que o leva à tomada de consciência das regiões mais centrais da ação, isto é, dos meios empregados para realizá-la. Nesse momento, o sujeito passa das razões funcionais da tomada de consciência para o mecanismo que torna conscientes os elementos que estavam inconscientes, ou passa do

etc.), e a origem dessas operações deve ser procurada, muito aquém da linguagem, nas coordenações gerais da ação”.

¹⁷**Ação:** “a ação (física e mental) é a interação entre o ser humano e os objetos (mundo físico e social) na qual se constroem as formas de pensamento” (BARRETO, 2013, p. 43). Neste caso, diz-se da ação concreta e de pensamento.

¹⁸**Assimilação:** é um processo cognitivo em que o sujeito integra um novo dado aos esquemas já existentes e, por isso, significa incorporar os objetos, acontecimentos etc. a esquemas de ação (BATTRO, 1976). [...] “A assimilação não resulta em mudança dos esquemas, mas afeta o crescimento deles”. Portanto, é uma parte do desenvolvimento. “O processo de assimilação possibilita a ampliação dos esquemas, mas não explica as suas transformações. As transformações são explicadas pelo processo de acomodação” (BARRETO, 2013, p. 37). Explica-se por meio da “ação do organismo sobre o meio, com incorporação real ou simbólica deste e modificação do meio para poder incorporá-lo” (DELVAL, 2001, p. 32).

¹⁹**Esquema:** esquema é aquilo que, “numa ação, é intransponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (PIAGET, 2003, p. 16). Portanto, “conhecer um objeto implica incorporá-lo a esquemas de ação, e isto é verdade desde as condutas sensório-motoras elementares até as operações lógico-matemáticas superiores” (PIAGET, 2003, p. 17).

"porquê" da ação para o seu "como" (PIAGET, 1978a; SILVA; CHAKUR, 2009; FOGAÇA JÚNIOR; SALADINI, 2015).

Portanto, a tomada de consciência é uma ação, ação em pensamento, a partir de êxitos e fracassos, o que leva à regulação da ação e, posteriormente, à compensação, que são os resultados dessas regulações. Esse processo que Piaget denominou "equilíbrio" é desencadeado pela perturbação, que pode ser externa ou, mesmo, interna ao sujeito, mas que precisa ser percebida e considerada por ele, ou seja, é preciso tomar consciência da ação para que haja possibilidade de mudança, também por meio da ação do sujeito, o que possibilita um novo "equilíbrio", sempre melhor que o anterior.

Nós adultos temos a possibilidade de refletir sobre a própria ação, pensar sobre o próprio pensamento, e para isso não basta fazer com eficiência, mas compreender esse fazer e transformá-lo em pensamento, possibilitando tomar consciência da própria ação.

O aprofundamento na compreensão de como se dá esse processo ao longo dos êxitos e dos fracassos é descrito na obra "Fazer e Compreender". Nesse livro, Piaget tem a intenção de mostrar as analogias e diferenças em "conseguir", que está no campo do resultado, isto é, do "saber fazer" e no "compreender", que está no campo da "conceituação", que irá preceder ou orientar a ação do sujeito diante de uma situação-problema. Para Piaget, a tomada de consciência em "Fazer e Compreender" tem relação com as explicações relativas aos êxitos precoces, êxitos tardios e fracassos (PIAGET, 1978b).

Ao longo dos êxitos precoces (do saber fazer), o sujeito não consegue explicar como obteve esses êxitos. São tomadas de consciência da ação sem conseguir explicar os mecanismos de reciprocidade²⁰, transitividade²¹ e reversibilidade²², que culminam no que Piaget afirma sobre a existência de diferentes graus de consciência que dependem de diferentes graus de interação. Portanto, desde bebê já existem processos de tomada de consciência da ação. Esse "saber fazer" pode ser compreendido como o primeiro nível de tomada de consciência (PIAGET, 1978a; PIAGET, 1978b). Em um nível mais avançado, o sujeito consegue explicar seu êxito ou fracasso, demonstrando uma ideia de reciprocidade, transitividade e reversibilidade

²⁰**Reciprocidade:** capacidade de coordenar pontos de vista tanto afetivos quanto cognitivos, levando a novas coordenações das ações (PIAGET, 1978a; 1978b).

²¹**Transitividade:** é um processo de interiorização em que há estabelecimentos de relações lógicas (PIAGET, 1978a; 1978b).

²²**Reversibilidade:** "[...] capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos", acontecimentos etc. [...], mas tendo a consciência de que se trata de uma mesma ação (LA TAILLE, 1992, p. 17). [...] "Há duas formas de reversibilidade: inversão e reciprocidade. Com isso, surge a capacidade de operar logicamente sobre problemas de conservação e de resolvê-los" (BARRETO, 2013, p. 67).

(PIAGET, 1978b). Entretanto, vale ressaltar que mesmo sujeitos adultos podem não alcançar a tomada de consciência de suas ações, pois a passagem da ação para a conceituação e sua tomada de consciência não é automática. Sempre irá necessitar da ação do sujeito.

Em relação aos sucessos elementares, nós reencontramos constantemente o atraso da conceituação sobre a ação, o que mostra a autonomia desta última. Por outro lado, a tomada de consciência parte, em cada caso, dos resultados exteriores da ação, para, somente em seguida, engajar-se na análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais (reciprocidade, transitividade etc.), isto é, dos mecanismos centrais, mas, antes de tudo, inconscientes da ação (PIAGET, 1978b, p. 173).

O saber fazer é uma forma prática de conhecimento e, para Saladini (2008), é necessário entender que esse saber fazer retrata a inteligência prática, permitindo ao sujeito interagir com o meio e construir sucessivos e provisórios níveis de consciência cada vez mais complexos.

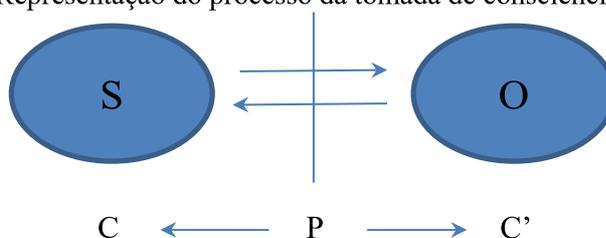
Piaget afirma que a tomada de consciência é um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação. A conceituação é considerada um processo; logo, não pode ser imediata e, sim, passar por diferentes graus de consciência (PIAGET, 1978a; BECKER, 2003; FIOROT; ORTEGA, 2012).

Ao buscar explicar como ocorre a evolução da ação em suas relações com a conceituação no processo que caracteriza a tomada de consciência, Piaget (1978a) afirma que as razões funcionais dessa tomada de consciência, isto é, o “porquê” de propor que a tomada de consciência das condutas do sujeito depende dos dados de observação, dos resultados de suas ações e dos movimentos que o próprio sujeito faz para compreender e explicar suas ações. Ele explica ainda que a tomada de consciência acontece da “periferia” para o “centro”. Mas o que significa isso? Ele considera as observações iniciais que o sujeito faz relativas às suas ações como “periferia”, ou seja, a “reação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto” (PIAGET, 1978a, p. 198). Assim, Piaget denomina “periferia” os objetivos e resultados que o sujeito obtém de sua ação (êxito ou fracasso no fazer).

No momento em que o sujeito procura o reconhecimento e as explicações dos meios empregados, dos motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência, Piaget entende isso como uma orientação para as “**regiões centrais (C e C’)**” – que está no campo do compreender (C), da conceituação (C’). Explica que o processo de tomada de consciência ocorre no seguinte movimento: na relação entre o **sujeito (S)** e o **objeto (O)**, sendo o ponto **P** que ele chama de “**periférico**” a intencionalidade, o objetivo e os resultados dessa interação.

No momento em que essa interação caminha para os mecanismos centrais da ação do sujeito, isto é, “ao passo que o conhecimento do objeto se orienta para suas propriedades intrínsecas e não mais superficiais”, Piaget afirma a ocorrência da tomada de consciência (PIAGET, /1978a). Esse processo é exemplificado na Figura 1.

Figura 1 – Representação do processo da tomada de consciência proposta por Piaget



Fonte: Piaget, 1978a, p. 199.

Becker (2012, p. 53) explica que a conceituação sobre algo vai emergindo por progressivas tomadas de consciência da ação. Assim, “essas tomadas de consciência, por sua vez, precedem da periferia (P) para o centro, ou seja, das zonas de adaptação ao objeto até atingir as coordenadas internas da ação”.

É importante salientar que as ações do sujeito que levam ao êxito de um objetivo ficam, muito provavelmente, no patamar do saber fazer e que nem sempre leva à tomada de consciência, pois, muitas vezes, não provoca uma situação de buscar explicação sobre o motivo do êxito. Contrariamente, ao ocorrer um fracasso em relação ao objetivo proposto para uma ação, o sujeito pode buscar a explicação do porquê isso aconteceu e levar à tomada de consciência de regiões mais centrais da ação:

[...] a partir do dado de observação relativo ao objeto (resultado falho), o sujeito vai, portanto, procurar os pontos em que houve a falha da adaptação do esquema ao objeto; e, a partir do dado de observação relativo à ação (sua finalidade ou direção global), ele vai concentrar a atenção nos meios empregados e em suas correções ou eventuais substituições. Assim, por meio de um vaivém entre o objeto e a ação, a tomada de consciência aproxima-se por etapas do mecanismo interno do ato e estende-se, portanto, da “periferia” ao “centro” (PIAGET, 1978a, p. 199).

A passagem dos esquemas de ação para a conceituação inclui, já no plano da ação, construções e coordenadas que se sucedem segundo uma ordem, ao mesmo tempo progressiva e regressiva. Isso pode ser mais bem compreendido a partir da afirmativa de que a tomada de consciência supõe uma conceituação que, por sua vez, requer uma construção nova e supõe reconstruções conceituais que envolvem mudanças e correções de esquemas já existentes.

Podemos identificar esse movimento como de interiorização juntamente com a conceituação das operações lógico-matemáticas, que conduzem à tomada de consciência. É possível afirmar que existem graus de consciência que dependem, além da estrutura cognitiva, de diferentes graus de interação com o objeto de conhecimento (PIAGET, 1978a; FIOROT; ORTEGA, 2012; SALADINI, 2008).

Barreto (2013, p. 94), apoiada nas definições de Piaget (1978a), explica que “**tomar consciência** da ação significa transformar o fazer em compreender”. A ação é um fazer, e a consciência da ação é um compreender. Tomar consciência não é “falar de algo”, mas “compreendê-la” e explicá-la.

À medida que o sujeito consegue explicar uma ação realizada, é possível inferir que está ocorrendo o processo de tomada de consciência, que vai culminar na interpretação dessa ação, que é, portanto, a ação interiorizada em forma de pensamento. Assim, a capacidade de conceituação vai se constituindo a partir de sucessivas tomadas de consciência (PIAGET, 1978a; BARRETO, 2013; SALADINI, 2008).

Em situações em que o sujeito está reelaborando ou construindo novos conceitos, é importante dizer que os dados de observação de qualquer grau podem ser fornecidos não só pelas ações, mas também pelos objetos. No entanto, ao conseguir chegar ao nível de uma coordenação inferencial, a fonte desse conhecimento é a lógica do próprio sujeito (PIAGET, 1978a; FIOROT; ORTEGA, 2012). Piaget (1978a) afirma também que essas coordenações inferenciais dependem do tipo de abstração utilizada, ou seja, da abstração empírica (extraídas das observações relativas à ação: um movimento e uma forma de arremesso, por exemplo) ou da abstração reflexionante (extraída das inferências das próprias coordenações).

Fiorot e Ortega (2012) explicitam que, com relação ao nível de conceituação, a interiorização é marcada pela tomada de consciência da ação própria, isto é, as ações materiais são interiorizadas por meio das representações. No entanto, essa tomada de consciência ocorrerá de duas formas, em razão dos dois tipos possíveis de abstração: abstração empírica e abstração reflexionante. Piaget explica a abstração reflexionante como “construtora de novidades e processo retrospectivo que recorre aos mecanismos anteriores suscetíveis de serem generalizados” (PIAGET, 1978b, p. 186).

Ao tratarmos da abstração reflexionante, é importante distinguir dois níveis de ocorrência: abstração pseudoempírica e abstração refletidora.

A abstração pseudoempírica é assim denominada porque “parece” que o sujeito retira a informação que está no objeto, mas, na verdade, é uma abstração reflexionante, pois o objeto é utilizado como apoio ao pensamento. Esse apoio pode ser, por exemplo, um objeto ou uma

pessoa. Esse “outro” pode “perturbar” as ideias iniciais do sujeito e, portanto, levar a uma regulação (resposta do sujeito) que permite resultado por tipos de compensação que podem anular ou compensar as perturbações, levando a um novo equilíbrio. Em outras palavras, a ação pode ser contestada, criando uma possibilidade de tomada de consciência, por impelir uma necessidade (interna) de regulação lógica.

É importante ressaltar que o papel do outro não é dar a resposta e, sim, desequilibrar o sujeito, levando-o a pensar sobre sua ação. Só quem pode se reequilibrar é o próprio sujeito. É ele quem busca a resposta e quem toma consciência, que pode ser por abstração pseudoempírica (desencadeada pelo outro) ou refletida (desencadeada pelo seu próprio pensamento), mas que sempre será uma abstração reflexionante.

Por meio da interiorização, o sujeito pode usar de inferência para lidar com outras situações-problema, situações que não tiveram experiência direta, mas pensar sobre o próprio pensamento, caracterizando uma abstração refletidora. Daí a importância da interação social de que se remete a Piaget, embora nem sempre seja vista ou compreendida por opositores à Epistemologia Genética.

A abstração reflexionante pode permanecer inconsciente. Portanto, ignorada pelo sujeito, com isso este não consegue expressar em nível explicativo, como chegou a obter o êxito ou qual o motivo do fracasso em relação a determinada ação. Pode tornar-se consciente à medida que o sujeito consegue explicar sua ação comparando, por exemplo, duas iniciativas que tomou procurando o que estas têm em comum (PIAGET, 1978a). É somente quando o sujeito compreende a estrutura do problema que se pode afirmar a existência da tomada de consciência, que se dá por meio da abstração refletida. A tomada de consciência é sempre de uma ação (FIOROT; ORTEGA, 2012). Essa ação sempre será uma ação física ou uma ação de pensamento. Portanto, a abstração refletida, na explicação de Becker (2012, p. 53), é “o mais alto grau, em qualquer patamar, da abstração reflexionante”.

Assim, somente no nível das abstrações refletidas é que a tomada de consciência se torna uma reflexão do pensamento sobre si mesmo, pois, no movimento de interiorização, o sujeito torna-se capaz de teorização e, no movimento de exteriorização, apto a variar suas experimentações. Assim, “o processo de interiorização conduz a uma tomada de consciência, por meio da abstração reflexionante e do funcionamento interior, e ao alcance de um sistema superior de equilíbrio” (FIOROT; ORTEGA, 2012, p. 61). Nessa perspectiva, é importante reafirmar a ideia de que:

A tomada de consciência das condutas depende de um processo em que o sujeito desliga-se dos objetivos e dos resultados da ação e passa a se interessar por sua razão, isto é, quais os caminhos mais adequados para se chegar à solução do problema. O avanço nos níveis mais evolutivos ocorre primeiramente no plano do fazer, já que a aquisição da capacidade de conceituar deve-se às ações anteriores e à sua coordenação (FIOROT; ORTEGA, 2012, p. 61).

Ao discutir sobre caminhos do “saber fazer” e do “compreender” investigados na obra “Fazer e Compreender”, Piaget (1978b) descreve que “saber fazer” se refere a uma compreensão no plano da ação de um problema proposto, o que permite ao sujeito alcançar resultado favorável. Já o “compreender” implica êxito em dominar, pelo pensamento, as mesmas situações; significa extrair as razões que conduziram ao fracasso ou ao êxito, ou seja, reconstruir – que significa interpretar – as ações no pensamento.

Piaget (1978b) afirma ainda que, para compreendermos como se processam o fazer e o compreender, é importante retratar que o fazer está relacionado à natureza das coordenações sucessivas da ação e o compreender, às coordenações conceituais. As coordenações das ações se dão no campo da ação material e causal, já as coordenações conceituais, lógico-matemáticas ou causais, isto é, o pensamento, ocorrem desde as tomadas de consciência elementares até as conceituações superiores.

Chegar às coordenações conceituais superiores implica a compreensão de uma ação em nível de pensamento e pressupõe que:

O compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-la com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela (PIAGET, 1978b, p. 179).

Saladini (2008) complementa essa afirmativa ao inferir que:

[...] a consciência é, então, constituída de uma construção que se estrutura à medida que seus diferentes níveis organizam-se como sistemas mais ou menos integrados. Esta organização efetiva-se, gradativamente, graças à coordenação de ações do primeiro e segundo grau (SALADINI, 2008, p. 50).

Portanto, é necessário ressaltar que o sujeito não sai de uma situação de total inconsciência para chegar ao nível mais elevado de consciência. A consciência se dá devido à atividade intelectual, ocorrendo por meio do processo de diferenciação entre sujeito e objeto, uma vez que o sujeito se encontra em reciprocidade com o mundo. Melhor explicando, toma

consciência de si enquanto organiza o meio em que atua e, concomitantemente, toma consciência desse meio enquanto se constitui como sujeito (SALADINI, 2008).

Assim, refletindo sobre os níveis de consciência, é importante compreendermos que Piaget (1978a), ao revelar a evolução das ações do sujeito, explicita a existência de três níveis do conhecimento que explica o processo de tomada de consciência operatória organizada da seguinte forma:

- **Nível I:** a “ação é material, sem conceituação, mas cujo sistema dos esquemas já constitui um saber muito elaborado” (PIAGET, 1978a, p. 208). As assimilações são de ordem prática e motora, isto é, estão no campo do “fazer”.
- **Níveis II e III:** as assimilações são conceituais. Mas o que diferencia o nível II do III?
 - Nível II: “conceituação que tira seus elementos da ação em virtude de suas tomadas de consciência, mas a elas acrescenta tudo o que comporta de novo o conceito em relação ao esquema” (PIAGET, 1978a, p. 208).
 - Nível III: onde ocorrem as abstrações refletidas, mas em novas operações realizadas sobre as operações anteriores, “mas compostas e enriquecidas segundo combinações não efetuadas até aquele momento” (PIAGET, 1978a, p. 208).

Dessa forma, no nível III ocorre a última etapa do processo de tomada de consciência, em que o sujeito é capaz de refletir e explicar em nível representacional suas alternativas conceituais para resolver situações-problemas do seu cotidiano. Portanto:

[...] a tomada de consciência começa a tornar-se também uma reflexão do pensamento sobre si mesmo. No domínio lógico-matemático, isto é, em função do movimento de interiorização, isso significa que o sujeito se torna capaz de teoria e não mais unicamente de raciocínios concretos (PIAGET, 1978a, p. 210-11).

É necessário falar também do movimento de “exteriorização” quando o sujeito se torna apto a variar suas experimentações, considerando diversas possibilidades para explicar um fenômeno. Sobre a questão das possibilidades, Piaget explicita em seu livro “O Possível e o Necessário” (vol. 1, 1981; vol. 2, 1983).

Nessa perspectiva, Saladini (2008) defende que a tomada de consciência parte dos resultados exteriores da ação para, mais tarde, iniciar o processo de interiorização, levando a uma compreensão dos resultados de êxitos ou fracassos de forma a conseguir, em nível de pensamento, buscar novas alternativas e explicações para esses sucessos e, ou, fracassos e, assim, se chega a um nível de conceituação mais elevado; neste caso, o nível III. Isso comprova

que a tomada de consciência no nível da conceituação se dá a partir da tomada de consciência no nível da ação (saber fazer). Portanto, quando o sujeito programa sua ação, para depois executá-la, isso significa a ocorrência da tomada de consciência em seu último nível.

Está, então, nos processos de equilibração e tomada de consciência a explicação da teoria piagetiana do porquê não basta apenas seguir modelos, copiar, reproduzir, pois, para que haja construção de conhecimento, é necessário construir a capacidade de inferência. Talvez analisando esses processos possamos refletir sobre a formação do professor, em qualquer nível, inclusive na Educação Infantil. Esse é o desafio que se nos apresenta.

Considerando essas incursões teóricas sobre o processo de tomada de consciência, torna-se necessário estabelecer um diálogo com as reflexões teóricas em relação à formação de professores, principalmente no que tange à formação dos(as) professores(as) que irão atuar com os bebês e as crianças pequenas. É possível olhar e refletir sobre essa formação inicial e, portanto, sobre as construções da prática docente pelo(a) professor(a) com as lentes teóricas fundamentadas no processo de tomada de consciência da ação?

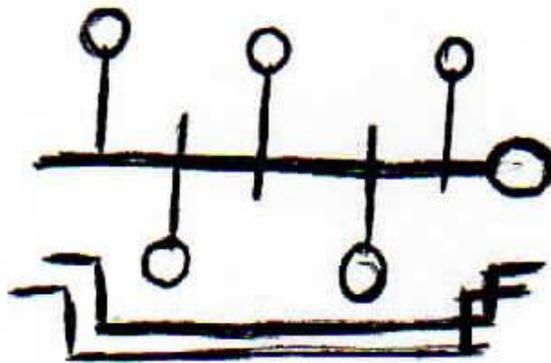
Diante desse questionamento, torna-se necessário tratarmos das questões investigativas que elucidam a formação inicial dos(as) professores(as) no âmbito das instituições de ensino superior. Quais conhecimentos foram construídos até este momento que indicam reflexões acerca da formação inicial dos(as) professores(as) para atuação na modalidade da Educação Infantil? Como essa formação torna visível a necessidade de conhecer, no campo da teoria e da prática, as especificidades que cercam o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas? Qual o lugar que os conhecimentos científicos sobre os bebês e as crianças pequenas ocupam nos cursos de formação inicial de professores?

Ao buscar responder a esses questionamentos e ao problema de pesquisa construído nesta investigação, torna-se necessário pensarmos como podemos começar a produzir os dados para iniciarmos as reflexões, no que tange à tomada de consciência das professoras, sobre sua ação docente e sua formação inicial.

Para isso, propusemos neste estudo construir um percurso metodológico que culminou na proposição de Rodas de Conversas Virtuais (RCV) com as participantes da pesquisa. Diante disso, apresentamos no próximo capítulo (Capítulo 4) os caminhos metodológicos percorridos para a produção dos dados para respondermos aos objetivos propostos.

CAPÍTULO 4

DESCOBRINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUAS SIGNIFICÂNCIAS PARA COMPREENDER OS FAZERES/SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



*Os valores de que precisas, guardarás eternamente no teu
coração.*

(Ana Monteiro, nov. 2022)

4 DESCOBRINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUAS SIGNIFICÂNCIAS PARA COMPREENDER OS FAZERES/SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os humanos formam em sua mente algo que podemos chamar representações ou modelos da realidade, que são muito adequados para explicar o que ocorre e que lhes servem para agir e para antecipar o que irá acontecer (DELVAL, 2012, p. 121).

Não temos essas representações apenas para explicar o mundo, mas agimos a partir delas, a partir do que elas nos aconselham que fazamos em cada caso: não de como é a realidade, mas de como nós a representamos (DELVAL, 2012, p. 122).

Definir o caminho é assumir escolhas teóricas. As escolhas teóricas nos possibilitam decidir como olhar a realidade, o que depende de quem está “olhando” e do momento em que esse “olhar” está acontecendo. Escolher uma lente teórica pressupõe definir o caminho a seguir para descobrir o que o percurso vai nos oferecer de novidade para que possamos construir novos conhecimentos.

Assim, decidimos compreender os fazeres e saberes docentes deste grupo de professoras por meio da “Epistemologia Genética de Jean Piaget”, mais especificamente a partir dos conceitos de “tomada de consciência, fazer e compreender”.

Diante dessa perspectiva teórica, desenhamos nosso percurso metodológico intencionando responder como ocorre o processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV.

Nas palavras de Pereira (2015, p. 71), “o pesquisar é um pensar sobre o mundo onde o pesquisador, do lugar social que ocupa, escolhe na vida uma problemática para tratá-la pormenorizadamente no campo da ciência”. A escolha desta lente teórica e do objeto de investigação emergiu do “lugar social” que eu ocupo e que possibilitou construir o itinerário desta pesquisa.

Buscando responder à nossa questão de investigação, traçamos como objetivo deste percurso analisar o processo de tomada de consciência das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, por meio das representações sobre a formação inicial e a sua prática docente com os bebês e às crianças pequenas.

Diante do problema formulado e do objetivo desta investigação foi possível iniciar o nosso itinerário, definindo estratégias metodológicas possíveis durante a construção do

caminho. Nesse sentido, apresentamos este capítulo, a partir de elaborações conceituais sobre a natureza da pesquisa; as “representações” e a descoberta da tomada de consciência das professoras participantes da pesquisa; os percursos para a produção dos dados; a apresentação das participantes da pesquisa; e a descrição dos caminhos para compreender e analisar os dados construídos.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO

Esta investigação está inscrita na abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de um Estudo de Caso. A utilização da pesquisa qualitativa como abordagem de investigação, segundo Lüdke e André (2018, p. 15), vem se fortalecendo na área de Educação “devido, principalmente, ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Dessa maneira, partimos do princípio de que a pesquisa de cunho qualitativo considera todo o contexto social, cultural e histórico dos atores (profissionais, estudantes, comunidade escolar, famílias) inseridos naquele lugar.

Segundo Silveira e Córdova (2009), essa abordagem busca um aprofundamento sobre determinado grupo social, determinada organização etc., opondo-se a um modelo único de pesquisa, em que não há a possibilidade de o pesquisador explicar o porquê das coisas. Silveira e Córdova (2009, p. 32) reafirmam que “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Destacamos que a ênfase na pesquisa qualitativa se justifica, uma vez que, na condição de pesquisadora, a intencionalidade foi explorar a diversidade de conhecimentos e as diferentes representações sobre o assunto em questão, considerando as suas subjetividades. Há que se considerar também que a pesquisa qualitativa possibilita a utilização da técnica de triangulação de dados, proposta por Triviños (1987), que permite apreender o fenômeno estudado em suas múltiplas dimensões, garantindo a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fenômeno.

É importante ter clareza também que esse caminho, “muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa”. Por conseguinte, além do cuidado com os princípios da pesquisa, é indispensável que tenhamos muita “criatividade” e “imaginação”, assim como o desejo de um olhar reflexivo sobre o mundo, desenvolvendo um olhar “curioso” e investigador (SILVA; MENEZES, 2005, p. 10).

Sendo a pesquisa uma atividade humana e social, ela é construída pelo(a) pesquisador(a) imbuído(a) de valores, preferências e princípios que o(a) orientam nesse percurso. Ao definir por uma temática de pesquisa, o(a) pesquisador(a), como parte de determinada sociedade, irá integrar as peculiaridades e os valores daquela sociedade. Isso implica que sua visão de mundo refletirá nas escolhas do que pesquisar e na abordagem que o(a) orientará. Os fatos e os dados buscados não se revelam diretamente aos olhos do(a) pesquisador(a) e, sim, se constituirão a partir da interrogação que ele(a) faz desses dados, partindo do que conhece sobre o assunto. É pelo trabalho desse(a) pesquisador(a) e das suas experiências no campo a ser pesquisado que a investigação vai se constituindo e se transformando (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Para as referidas autoras, o Estudo de Caso como técnica de produção de dados, de cunho qualitativo, se caracteriza, por exemplo, por preconizar a descoberta; por possibilitar uma interpretação do contexto em que o estudo e os sujeitos se encontram; por ser possível retratar a realidade de forma completa e profunda na intenção de revelar a multiplicidade de uma situação ou problema; por possibilitar a busca em uma variedade de fontes de informação; e por revelar a existência de experiências conflitantes devido a diferentes pontos de vista.

Oliveira (2008, p. 5) defende que esse estudo “deve ser aplicado quando o(a) pesquisador(a) tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular”. Ao investigar uma situação particular, é necessário que o(a) pesquisador(a) busque os dados em diferentes momentos da pesquisa, assim como em distintos lugares com diferentes pessoas (OLIVEIRA, 2008). Diante do apresentado e considerando que esta pesquisa investigou um curso específico de formação de professores para atuarem na Educação Infantil (em creches e em pré-escolas), compreendemos como necessário que os dados fossem produzidos em diferentes momentos e de diversas formas. Assim, buscamos realizar este Estudo de Caso no Curso de Licenciatura em Educação Infantil, por meio da pesquisa documental; de um questionário, que caracterizou a situação funcional das professoras que participaram da pesquisa; e das rodas de conversa virtual com as professoras de bebês e crianças pequenas, egressas desse curso.

Ao ler o artigo de Oliveira (2008), deparei-me com o termo “interpretacionismo”, em que a autora explicita que ele desponta em um campo epistemológico e metodológico das pesquisas que têm os seres humanos como pesquisados. Esse termo legitima o sentido que é buscado na pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, pois, ao buscarmos esse enfoque metodológico, potencializamos a participação do grupo de professoras participantes desta pesquisa, partindo do princípio de que são pessoas que “interagem, interpretam e constroem sentidos” sobre o que está sendo investigado.

Acreditamos que essa escolha metodológica nos autoriza a olhar para as professoras participantes desta pesquisa, considerando seus contextos social, afetivo, cultural, histórico e geográfico influenciados não só pelos conhecimentos construídos ao longo da sua formação inicial, mas também pelas situações experienciadas durante sua prática docente cotidiana em convivência com parceiros e parceiras de trabalho.

Considerando essas experiências e as possibilidades reflexivas, o processo de tomada de consciência sobre a prática docente vai se construindo por meio das vivências que extrapolam os conhecimentos construídos durante a formação inicial dessas professoras. Esses conhecimentos são importantes para as reflexões sobre seu fazer em uma perspectiva científica, pois oferecem oportunidades para construir conceitos e explicações sobre esse fazer cotidiano da prática docente, reverberando em construção de saberes.

Inspirada na técnica do Estudo de Caso, bem como na possibilidade de triangulação de dados proposta por Triviños (1987), o que nos possibilita considerar as raízes históricas desse fenômeno e também os significados culturais vinculados à macrorrealidade social, é possível organizar três níveis de construção e análise dos dados: (i) processos e produtos centrados no sujeito (rodas de conversa virtual), (ii) os elementos produzidos pelo meio do sujeito (documentos, saberes/fazeres e instrumentos legais) e (iii) os processos originados pela estrutura social, histórica e cultural, nos quais está inserido o sujeito (questionário de identificação e caracterização das professoras participantes da pesquisa). Assim, acreditamos na possibilidade de conseguirmos descrever, explicar e compreender o fenômeno social em estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Buscamos como aporte teórico o conceito de “representações” em Piaget para compreender o processo de tomada de consciência das professoras participantes desta pesquisa sobre a prática docente e a formação inicial.

4.2 AS REPRESENTAÇÕES E A DESCOBERTA DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A enunciação de Delval (2012), na epígrafe deste capítulo, ilustra a maneira como vamos tratar o conceito de “representação” em Piaget para apresentarmos a direção que trilhamos na busca pela descoberta de indícios que consideramos importantes para compreendermos o processo de tomada de consciência das professoras participantes desta pesquisa.

A representação é a capacidade de evocar, por meio de um signo ou de uma imagem simbólica, o objeto ausente ou a ação ainda não realizada (PIAGET, 1982). Refere-se àquilo que os seres humanos fazem; ao que pensamos e permitimos que os outros conheçam. Portanto, nem tudo que pensamos permitimos que as pessoas saibam, porém essas representações são externalizadas por meio das linguagens. Essas linguagens podem ser expressas de diferentes formas: linguagem escrita, gestual, linguagem imagética, linguagem plástica, linguagem oral, entre outras. No caso desta pesquisa, vamos considerar a explicitação das representações por meio da linguagem oral que vamos chamar de fala ou narrativa, utilizando esses verbetes como sinônimos.

Becker (2011, p. 104) explica que “é pela atividade representativa que o sujeito atribui significado às coisas”. Essa representação de que trata Becker é definida por Montoya (2008, p. 135) como representação conceitual. Esse tipo de representação “sintetiza a ação dos esquemas mentais que constituem sistemas de transformações (operatividade)”. Portanto, Osti, Silveira e Brenelli (2013), assim como Delval (2012), complementam as afirmativas de Becker (2011) e Montoya (2008), evidenciando que as representações não são uma cópia do mundo externo e, sim, uma construção simbólica desse mundo. Portanto, se é uma construção simbólica do mundo, isso se dá individualmente por meio do conhecimento lógico e depende da interação do sujeito com o mundo físico e social em que ele está inserido. Nesse sentido, “a partir das trocas de experiências e de sua qualidade, as crianças iniciam a construção de suas representações” (OSTI; SILVEIRA; BRENELLI, 2013, p. 37). Por conseguinte, podemos ampliar a compreensão dessa forma de como as representações são construídas também para os adultos. Pois, como propõe Piaget, “o conhecimento social refere-se às representações elaboradas pelo homem a partir de inúmeras atividades. Trata-se da compreensão das ideias sobre si mesmo e a respeito dos outros” (OSTI; SILVEIRA; BRENELLI, 2013, p. 37).

Nesse sentido, ao longo da formação inicial, os sujeitos são submetidos a um conjunto de regulações que passam a exigir deles representações sobre o funcionamento da ação docente, as quais podem ser provocadas em diferentes contextos coletivos. Assim, ao elaborarem conceitos ao longo do processo de tomada de consciência, esses sujeitos estão evidenciando os significados que construíram a partir das ações e reflexões sobre suas ações.

A tomada de consciência é a transformação de um esquema de ação em conceito, algo interno, no nível do pensamento, que leva à conceituação. Envolve, portanto, passar de um “saber fazer”, que é uma forma de conhecimento, para a conceituação. A tomada de consciência começa na ação (física ou mental). Nos níveis do pensamento por meio da representação (no caso da pesquisa por meio da linguagem) ou da conceituação, ambas podem ser socializadas

pela fala. “A fala para Piaget é o instrumento, por excelência, de troca entre os sujeitos” (BECKER, 2012, p. 49). Essa fala se constitui como uma ação de segundo grau, uma vez que evidencia uma ação anterior, mesmo que esta seja uma fala anterior. Diante disso, entendemos que a fala é sempre construtora de conhecimento e, portanto, constitutiva do sujeito (BECKER, 2002; 2012).

A fala, nesta pesquisa, é compreendida como uma ação e ocupa lugar central no processo de externalização e interiorização do pensamento, pois, como diz Becker (2012), o direito de falar equivale ao direito de ser sujeito. E é essa palavra a ação que anuncia a síntese dos fazeres e os saberes. Logo, a palavra revela a compreensão sobre a práxis docente e sinaliza como as professoras construíram conhecimentos referentes às temáticas que elas apresentaram como situações-problemas vivenciadas na prática docente. Becker (2012, p. 80) afirma ainda que, “tanto em Piaget quanto em Freire, a fala desempenha papel constitutivo do sujeito em todas as suas dimensões: cognitivas, afetivas, éticas e estéticas”.

A partir dessas premissas, as representações das professoras participantes desta pesquisa foram consideradas pelas falas/narrativas explicitadas por elas durante as RCV, instrumento metodológico utilizado para construir os dados deste estudo sobre o caminho percorrido por essas professoras no processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a sua relação com a formação inicial.

4.3 PERCURSOS TRILHADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Ah! Como as entrelinhas são importantes! É nelas que estão escritas as coisas que só a alma pode entender. (Rubem Alves)

Planejar e preparar criteriosamente os instrumentos para produzir os dados durante a imersão no campo se apresenta como um dos grandes desafios de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso. Zanette (2017) retrata esse desafio falando da necessidade de se utilizarem ferramentas apropriadas para compreender os dizeres dos(as) pesquisados(as). Assim, as sábias palavras de Rubem Alves nos dizem sobre a importância de sabermos olhar e escutar o que está nas entrelinhas do que é dito pelos(as) pesquisados(as) e do que está escrito nos documentos investigados para que possamos compreender o universo de saberes e fazeres e sobre o que está sendo pesquisado. Todavia, compreender o que está nas “entrelinhas” exige um grande exercício de descentração cognitiva do(a) pesquisador(a). Um exercício de deslocamento do olhar para algo que parece estar invisível porque está nas entrelinhas. No entanto, ao mesmo

tempo é importante refletir e conscientizar-se do que diz Pereira (2015) ao discutir sobre o compromisso ético do pesquisador:

[...] se por um lado, pesquisar o que nos é contemporâneo aguça o caráter de enigma e de criação que toda produção do conhecimento deve perseguir, por outro lado, pesquisar aquilo que emerge em permanente fluxo no contexto em que estamos imersos implica assumir certa parcialidade, própria a quem olha “de dentro”, e certo desamparo perante o saber historicamente acumulado que muitas vezes se mostra insuficiente mesmo para a formulação de questões (PEREIRA, 2015, p. 284).

Portanto, ao mesmo tempo que é necessário que tenhamos um olhar para as “entrelinhas” do dito e do escrito, é necessário que compreendamos que, em uma pesquisa de cunho social, não é possível um distanciamento completo do que está sendo pesquisado, pois, em determinado momento, precisamos, como diz Pereira (2015, p. 284), “assumir certa parcialidade, própria de quem olha de dentro”. Logo, é preciso haver equilíbrio entre essa “parcialidade de quem está de dentro” e o distanciamento para buscar também o que está nas “entrelinhas”. Por isso, assumimos a concepção de Zanete (2017) quando ele fala do desafio em relação à produção e escolha dos instrumentos para a realização da pesquisa.

A construção dos dados desta pesquisa ocorreu por meio de pesquisa documental, questionário e RCV inspiradas na técnica das sessões reflexivas, conjugada com a estratégia de intervenção sistemática proposta no método clínico-crítico de Piaget (2008) e adaptado por Delval (2002) para a pesquisa do conhecimento social.

4.3.1 Pesquisa Documental

Analisar documentos é um dos procedimentos fundamentais no processo de construção dos dados da pesquisa e, portanto, de grande relevância para responder aos objetivos que desejamos alcançar na investigação. O entendimento de que em um documento está impregnada a impressão deixada em um objeto físico por um ser humano e de que este resguarda a memória do que foi construído em determinado tempo, espaço e situação social deixa evidente que esse é um dos principais procedimentos de produção de dados em uma pesquisa de cunho qualitativo (GERHARDT *et al.*, 2009; BELL, 2008; MAZZOTTI, 1991).

Essas autoras, assim como Lüdke e André (2018), enfatizam que os documentos podem ser divididos em fontes primárias e secundárias. Entretanto, é muito difícil distinguir quais serão advindos de fontes primárias ou secundárias, pois essa classificação depende da perspectiva de

como o(a) pesquisador(a) está analisando o documento. O mais importante ao utilizar o procedimento da pesquisa documental é compreender que esta complementa as informações obtidas com outras técnicas.

Segundo Lüdke e André (2018):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

Corroborando essas afirmativas e diante da relevância de problematizar sobre a formação inicial de professores em diálogo com o Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, buscamos nos escritos documentais informações que nos contam sobre o processo de criação do curso, o projeto pedagógico do curso, assim como sua matriz curricular e os programas analíticos das disciplinas. Além disso, foi possível realizarmos uma busca por documentos relativos aos planos de ensino das disciplinas propostas pelas docentes e compartilhados com os(as) estudantes, bem como as informações das(os) egressas(os) do curso. Tais documentos foram identificados em fontes diversas, como: Processo PRE N° 007459/99; Processo PRE N° 010672/99; Processo PRE N° 010493/99; Processo PRE N° 11474/02; Processo PRE N° 002826/03; Portarias de reconhecimento do curso pelo MEC (Portaria N° 882/2006, de 10/04/2006) e de renovação de reconhecimento (Portaria N° 279/2016, de 01/07/2016); e Parecer, por meio do Ofício N° 168/SE/CNE/MEC, assinado pelo Membro da Comissão de Formação de Professores; – Sistema de apoio ao ensino (Sapiens); e o Ambiente virtual de aprendizagem (PVANet). Além desses documentos, integram a pesquisa documental as resoluções, pareceres e demais documentos legais que tratam da formação de professores e das Instituições de Educação Infantil.

O Sapiens é uma ferramenta que visa acompanhar a vida acadêmica do estudante na UFV. Possibilita o acesso ao histórico escolar do(a) estudante, às disciplinas matriculadas, aos planos de estudo, às notas e à análise curricular, entre muitas outras informações. O(A) estudante, o(a) coordenador(a) de curso e o(a) orientador(a) do(a) estudante, nesse ambiente, podem adicionar e, ou, cancelar disciplinas, realizar a pré-matrícula e fazer o plano de estudos (UFV, 2020).

O PVANet é uma ferramenta utilizada pelos(as) professores(as) para apoiar as aulas presenciais e, quando ocorrer no curso, às não presenciais. Nele, o professor disponibiliza

materiais variados (texto, vídeos etc.) relativos aos conteúdos das disciplinas. Além disso, é possível usar ferramentas interativas, como o Fórum ou *Chat*, na proposição de atividades. Nesse ambiente, o(a) professor(a) disponibiliza também o programa analítico da disciplina, o plano de ensino, o planejamento das atividades metodológicas utilizadas na disciplina e demais informações sobre elas (UFV, 2020).

Ressaltamos que o PVANet, ferramenta criada pela Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI) da UFV, vigorou até maio de 2022. A partir dessa data, essa ferramenta foi substituída pelo PVANet moodle. No entanto, possui as mesmas funcionalidades do anterior, além de outras que contribuem para a melhor comunicação com as(os) discentes.

Tanto o Sapiens quanto o PVANet foram sistemas fundamentais para a busca de documentos que subsidiaram o conhecimento e a análise do Curso de Licenciatura em Educação Infantil e a busca por informações sobre os(as) egressos(as) do curso para iniciarmos o processo de seleção das(os) participantes desta pesquisa.

A partir da investigação desses documentos foi possível respondermos aos objetivos de apresentar a trajetória histórica do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, bem como analisar o Projeto Pedagógico deste curso a partir de uma pesquisa documental.

A pesquisa documental foi indispensável para a construção de parte do Capítulo 2, que trata dos marcos legais: caminhos e avanços da formação docente na Educação Infantil e do primeiro capítulo de análise da tese, o Capítulo 5, que apresenta e problematiza os caminhos percorridos para a criação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil na UFV. O referido capítulo nos permitiu apresentar o Curso de Licenciatura em Educação Infantil e como ele se constituiu enquanto um curso independente e específico para habilitar profissionais para a educação de bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade. Foi importante para subsidiar a compreensão das representações das professoras participantes desta pesquisa, elucidadas por meio de suas narrativas durante as rodas de conversas virtuais. Essas representações deram origem ao Capítulo 6 – Reflexões sobre o cotidiano da prática docente e a tomada de consciência: a voz das professoras sobre seus saberes e fazeres; e ao Capítulo 7 – A formação inicial e a construção do conhecimento da prática docente: caminhos percorridos no processo de tomada de consciência das professoras licenciadas em Educação Infantil na UFV.

4.3.2 Questionário

O questionário (Apêndice A) foi utilizado como fonte de produção de dados e, em decorrência da pandemia do Coronavírus²³, encaminhado por meio da plataforma *Google Forms*.

O questionário foi um instrumento utilizado com o objetivo de buscar dados sobre a situação de trabalho de cada um dos possíveis participantes da pesquisa. Foi organizado com perguntas objetivas e discursivas, a fim de obtermos informações gerais sobre a atuação profissional exercida pelo grupo de professoras (em potencial para participar da pesquisa) desde a conclusão do curso.

O questionário construído na plataforma *Google Forms* foi enviado, por *email*, no dia 13 de maio de 2020, e, no final desse mesmo dia, todas as docentes já haviam preenchido e retornado. Esse retorno imediato foi muito significativo e revelador, mostrando que, nesse contexto de pandemia, as respondentes poderiam estar mais disponíveis para participar da pesquisa. Isso nos fez pensar que precisaríamos manter esses contatos com frequência, como forma de dar sentido a este trabalho de pesquisa.

²³Pandemia do Coronavírus: “Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia” (<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>). “Para conter o avanço da doença pelo mundo, várias cidades suspenderam eventos e aulas, além de fecharem suas fronteiras. Em algumas regiões, foi adotado o *lockdown*, uma medida rígida que se caracteriza pelo bloqueio total de uma área, limitando a circulação de pessoas” (<https://mundoeducacao.uol.com.br/doencas/covid-19.htm>). Portanto, esta pandemia nos levou a viver medidas de isolamento social no Brasil e em todo o mundo, assim como no mundo todo foram suspensas todas as atividades que envolviam a coletividade. Entre essas atividades, todas as escolas da Educação Básica e Educação Superior fecharam durante todo o ano 2020. Em meados de 2020 e durante o ano 2021, as atividades educacionais ocorreram de forma remota e, portanto, o isolamento social ainda continuava. Só no final de 2021 e início de 2022, após ampla campanha de vacinação contra o vírus, é que nos foi possível voltar a conviver em coletividade de forma presencial nas instituições educacionais. Em 09/09/2022, o Brasil já registrava 34.516.739 casos confirmados e 684.813 óbitos em decorrência desta doença (<https://covid.saude.gov.br>).

4.3.3 Roda de Conversa Virtual (RCV)

Os dados da pesquisa foram produzidos com base na técnica de Roda de Conversa Virtual (RCV) inspirada na técnica de Sessão Reflexiva (SR) conjugada com a estratégia da Intervenção Sistemática proposta pelo Método Clínico-Crítico de Piaget.

A roda de conversa é uma potência metodológica que possibilita o confronto de realidades em que os participantes da pesquisa têm a oportunidade de colocar suas reflexões relativas aos desafios que vivenciam nas práticas sociais, a exemplo dos espaços de convivência em ambientes escolares. Assim, a roda de conversa virtual promove uma forma de reviver momentos de experiências e, ao mesmo tempo, potencializa a produção de conteúdos ricos e significativos para a pesquisa na área da Educação (SAMPAIO *et al.*, 2014; MOURA; LIMA, 2014; MELO; CRUZ, 2014).

É possível afirmar, com base nas discussões apresentadas por Moura e Lima (2014), Sampaio *et al.* (2014) e Melo e Cruz (2014), que a estratégia metodológica da roda de conversa promove um movimento de partilha entre as participantes da pesquisa, no sentido de fazer prevalecer o exercício da fala e da escuta não só das pesquisadas, mas também da pesquisadora. Assim, conceitos, crenças, ideias, concepções e pontos de vista sobre a discussão proposta se configuram em dar corpo aos elementos reflexivos, por meio das representações de cada professora que constituiu a base de dados para este estudo.

Nesse contexto, a roda de conversa virtual é apresentada por Moura e Lima (2014) como:

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Ainda sobre essa possibilidade metodológica de produção de dados, Sampaio *et al.* (2014) apresentam a roda de conversa como uma nova metodologia que foi inspirada nos estudos de Paulo Freire e demarca encontros dialógicos com a intenção de criar possibilidades de produção e ressignificação de sentido, portanto de criar e produzir saberes sobre as experiências partilhadas entre os(as) participantes da pesquisa. Dizem ainda:

Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. [...] O espaço da roda de conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber–refletir–agir–modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de “ser mais” (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

A intenção de utilizarmos a roda de conversa como estratégia metodológica se deu por entendermos que as professoras teriam possibilidade de trazer temáticas e, ou, situações-problema que as inquietavam e as desafiavam na prática cotidiana, além de terem oportunidade de partilhar conhecimentos a cada roda. Considerando as potencialidades percebidas nessa metodologia, que vai ao encontro da proposta de construção dos dados desta pesquisa, definimos pelo uso deste recurso metodológico. Acreditamos também que essa intenção metodológica dialoga com nossa proposição de desenvolver as rodas de conversa com inspiração no princípio das sessões reflexivas, combinando com o princípio das intervenções sistemáticas para compreendermos o processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial das professoras participantes desta pesquisa.

Entretanto, devido às condições sociais e educacionais que se apresentaram entre os anos de 2020 a 2021, em decorrência da pandemia causada pelo *Sarscov-19* (Pandemia do Coronavírus), realizamos as rodas de conversas de forma virtual com as participantes da pesquisa. Por isso, a denominação de RCV atribuída a este instrumento de produção de dados.

Realizar a roda de conversa de forma virtual foi uma solução encontrada para que pudessemos dar continuidade a esta pesquisa e, ao mesmo tempo, mantermos o princípio de uma produção de dados em que as professoras pudessem dialogar entre elas, além do diálogo com a pesquisadora e com a copesquisadora.

Outra questão importante a considerar no uso desta técnica foi a possibilidade que todas as participantes da pesquisa tiveram, ao longo das RCVs, para construir conhecimentos sobre o assunto em discussão que, em muitos momentos, geraram situações de “perturbações”. E isso provocou desequilíbrios cognitivos e possibilitou a “autorregulação” e novas “equilibrações” que antecedem os diferentes níveis de tomada de consciência da ação até chegar ao nível mais alto da tomada de consciência na perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget.

Tais movimentos cognitivos ocorrem individualmente, embora as discussões tenham acontecido coletivamente, promovendo muitas trocas de conhecimentos nessa coletividade. Nesse campo, vale ressaltar a afirmativa de Piaget quando ele se refere a como o conhecimento humano se constrói.

Na teoria da epistemologia genética, Piaget propõe que o conhecimento se constrói por meio de três fontes integradas: do “conhecimento físico”, em que a fonte de informações é o próprio objeto, por meio da “abstração empírica”; e do “conhecimento lógico-matemático”, cuja fonte de informação é o próprio sujeito, por meio da “abstração reflexiva ou reflexionante”. O “conhecimento social” se dá por meio das “transmissões e interações sociais” e não como uma cópia fiel da realidade, mas por uma reconstrução de cada sujeito, que se dá pelas contradições que ocorrem no decorrer das interações do pensamento. Consideramos, portanto, que as rodas de conversas virtuais possibilitam um encontro com as informações da vivência prática de cada participante, assim como um momento de troca de experiências e, conseqüentemente, das explicações dadas para resolver as situações-problemas que surgiram na ação prática. Ao interagirem sobre seus fazeres, foi possível trocar experiências, questionar, culminando na oportunidade de cada uma estabelecer as relações necessárias que se organizaram por meio das abstrações reflexivas/reflexionantes e até uma abstração refletida que, como propõe Piaget (1978a; 1978b) e seus colaboradores (BECKER, 2012; e outros), é o nível mais alto da tomada de consciência.

Todo esse cenário de acontecimento foi importante para que novos conhecimentos fossem construídos ou (re)construídos a partir das experiências partilhadas durante as rodas de conversas virtuais. Assim, foi possível verificar que a cada situação de compreensão sobre o fazer, a tomada de consciência foi ocorrendo em diferentes níveis até chegar ao nível mais elevado, que se refere a conseguir explicar “o que fez”, “como fez” e “porque fez”, a partir de conceituações que extrapolaram as “epistemologias do senso comum”, apresentando conceitos científicos sobre os seus fazeres.

A tomada de consciência sobre a ação pode ser percebida a partir da socialização do pensamento, pois pensar também é uma ação. E é na interação com o outro que se dá a socialização do pensamento. Assim, as rodas de conversas virtuais se constituíram como o *locus* da produção dos dados, uma vez que promoveram esse diálogo entre as professoras do grupo de pesquisa.

A socialização de que trata Piaget é a socialização do pensamento e, assim, foi na interação entre as professoras que emergiram as representações sobre situações-problemas discutidas em cada roda de conversa virtual. Essas representações foram compartilhadas por meio das narrativas de cada participante.

Assim, a interação do pensamento, por parte do grupo de professoras, desencadeada pela intervenção sistemática pode levar à tomada de consciência além da explicação da ação, chegando ao seu nível mais complexo.

Utilizando as rodas de conversas virtuais, nossa intenção foi responder aos seguintes objetivos propostos nesta tese: Identificar e analisar, a partir das representações das professoras egressas do curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, os níveis de tomada de consciência sobre seus fazeres e saberes a partir de reflexões sobre situações-problemas vividas durante a docência com bebês e crianças pequenas; e identificar e analisar, a partir das representações das professoras licenciadas em Educação Infantil, o processo de tomada de consciência sobre a construção do conhecimento da prática docente e a formação inicial.

Todas as rodas de conversas realizadas nesta pesquisa foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora e pela copesquisadora.

4.3.3.1 Por que a inspiração na abordagem metodológica das Sessões Reflexivas (SR) integradas às Rodas de Conversa Virtual (RCV)?

Entender a prática das professoras a partir de incursões teóricas implica compreendermos essas professoras como sujeitos que realizam uma prática crítica e reflexiva. Como diz Magalhães (2004), considerar o professor como educador reflexivo e pesquisador da sua própria ação é colocá-lo no campo da possibilidade da reflexão e da negociação. Esse profissional é capaz de descrever, analisar e interpretar sua própria prática, tornando-se preparado para reconstruí-la a partir das interações com o outro.

Tanto Magalhães (2004) quanto Santos (2012) apontam críticas no processo de formação de professores com relação ao que denomina “praticismo” em demasia, por um lado, ou foco na transmissão excessiva da teoria isolada da prática, por outro. Essa crítica se apoia em duas posições que não devem ser antagônicas e nem muito menos devem ser usadas uma em detrimento da outra, isto é, o uso errôneo da prática desvinculada da teoria e o uso errôneo da teoria isolada da prática. Outra discussão importante apresentada é que, nesse sentido, Magalhães (2004, p. 62) afirma: "Nenhum dos lados cria contextos para que os professores compreendam o significado político das práticas e dos interesses que embasam suas escolhas e ações”.

Santos (2012), corroborando a afirmativa de Magalhães (2004), complementa dizendo que as sessões reflexivas, além de buscarem uma unidade indivisível entre teoria e prática, têm como objetivo propiciar aos professores participantes dessas sessões a oportunidade de reconstruir suas práticas a partir da autoconsciência a respeito delas. Tal proposição converge com a definição da tomada de consciência da ação proposta por Piaget. Ao dialogarem sobre

suas ações práticas, estão reconstruindo-as e dando significados e explicações sobre o seu fazer e chegando à elaboração de conceitos para explicar o fazer.

Na interação com o outro, as professoras tiveram a possibilidade de refletirem sobre sua prática profissional e construíram e reconstruíram conceitos sobre esse fazer, saindo do campo do “saber fazer”, isto é, do executar com êxito até chegarem ao nível do saber explicar o porquê desse fazer, ou seja, buscando uma conceituação fundamentada e constituidora de uma prática transformadora.

Não seria possível conhecermos as representações das professoras sobre o seu fazer e sua prática docente se não déssemos a elas voz para essas manifestações. Nesse contexto, a possibilidade de escuta da pesquisadora se materializou na linguagem (falas/narrativas) dessas professoras. Para tanto, é importante refletir sobre o posicionamento de Magalhães (2004) quando diz que:

[...] os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que tem uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem (MAGALHÃES, 2004, p. 61).

Tal afirmativa nos colocou em uma situação de reflexão para planejarmos e organizarmos o modo como fizemos essa escuta das professoras participantes desta pesquisa. Fizemos alguns questionamentos, entre eles nos perguntamos: qual enfoque metodológico de produção de dados possibilitaria as professoras dialogarem sobre suas práticas? Ao se depararem com outras práticas que confrontariam o seu fazer docente, como possibilitar a reflexão e a (re)construção de um novo fazer que pudesse proporcionar reflexões sobre a práxis docente?

Foi a partir das reflexões evidenciadas ao longo do texto que optamos por conjugar a técnica da roda de conversa virtual com as orientações técnicas de organização de uma sessão reflexiva.

Embora a sessão reflexiva seja uma possibilidade de produção de dados fundamentada na perspectiva histórico-cultural, ao ter como princípio epistemológico a compreensão do professor como um profissional crítico, reflexivo e produtor de conhecimento, a partir de reflexão teórica sobre a prática se pode perceber, nessa perspectiva, uma convergência com os fundamentos da perspectiva epistemológica que fundamenta o corpo teórico desta pesquisa.

Partindo desse princípio, julgamos ser possível nos inspirarmos na forma de organização e planejamento dessa abordagem metodológica com a técnica das rodas de conversas virtuais. Essa técnica da RCV tem como base de pesquisa conhecer o percurso da construção do conhecimento no processo de tomada de consciência do fazer docente em uma epistemologia construtivista piagetiana.

Magalhães (2004) relata que a construção, organização e execução das sessões reflexivas perpassam por ações que propõem oportunizar aos pesquisados momentos que possibilitam o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir, que favorecem e instigam o processo de reflexão.

Assim como Magalhães (2004), Santos (2011), Santos (2012) e Liberali (2004, p. 90) defendem que, para proporcionar uma reflexão crítica, é importante contar com quatro formas de ação “propostas com base nas discussões de Freire (1970) e também discutidas por Barlet (1990), envolvendo as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir” (LIBERALI, 2004, p. 90).

A partir das considerações apresentadas por Santos (2011), foi possível organizar os encontros das RCV envolvendo as quatro etapas do processo reflexivo crítico sobre o fazer docente. Assim, as participantes da pesquisa puderam descrever sobre suas ações e informar os seus significados, relacionando-as com conhecimentos científicos; confrontar a compreensão de suas ações em relação às situações da realidade vivenciada; e reconstruir suas ações a partir das relações estabelecidas com o grupo em discussão.

Para Liberali (2004), a ação de “descrever” é uma forma de dizer sobre o que se fez ou o que se faz. Portanto, é importante responder à pergunta: “o que faço?”. As ações referem-se às possibilidades de “informar” sobre os princípios que as envolvem ou as embasam, podendo ser conscientes ou não. Segundo essa autora, informar é procurar responder a questões que indicam sobre “qual o significado das minhas ações?”, isto é, qual o significado do que faço? Santos (2011, p. 6) complementa dizendo que, além dessas perguntas a serem respondidas no informar, é importante perguntar: “quais teorias se expressam em minha prática?”. Ressalta que, ao informar sobre uma ação, “abre espaço para o confrontar das ações, embasado em consciente entendimento delas e não na simples sugestão de novos procedimentos” (LIBERALI, 2004, p. 91).

O “confrontar” para Liberali (2004) está relacionado ao fato de o profissional buscar nas teorias formais explicações que embasam suas ações. Assim, o confrontar remete a questões políticas, como: **Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas o reproduzo?** Para essa autora, o

confrontar “envolve buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir”. Ela afirma que é no confrontar que a reflexão do profissional começa a se evidenciar, uma vez que é permitido pensar se está agindo de acordo com o que acredita e, ao mesmo tempo, se o que acredita pode ser transformado (LIBERALI, 2004, p. 92; SANTOS, 2011).

Nessa perspectiva:

[...] o reconstruir relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. A partir da confrontação de nossas visões e práticas e da compreensão de sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, definimos a reconstrução de nossas ações (LIBERALI, 2004, p. 94).

Com base nas proposições de Magalhães (2004), Liberali (2004) e Santos (2012), a intenção desta pesquisa, utilizando-se da roda de conversa virtual, foi proporcionar uma situação de coletividade. Tal circunstância oportunizou que as professoras participantes da pesquisa falassem sobre suas experiências docentes, sobre as situações-problemas e dificuldades encontradas durante a prática docente, sobre como buscaram resolver esses problemas surgidos no cotidiano da ação docente e sobre a relação que fariam entre a formação inicial e a prática docente.

Ao trazer as questões para reflexão e argumentação sobre elas, foi possível perceber ações que retratam a tomada de consciência, em seus diferentes níveis, sobre esse fazer que, possivelmente, sairia do campo do “saber fazer” e entraria no campo do “compreender o porquê desse fazer”. Diante disso, acreditamos que estar em coletividade pode evidenciar que os desafios encontrados, mesmo sendo os mesmos, aparecem com formas de resolver e agir diferentes em razão dos conhecimentos construídos de cada docente. Embora tenham realizado a mesma formação inicial, as experiências ao longo da vida acadêmica e da docência dessas profissionais foram diferentes, porque as relações estabelecidas com essas experiências são construídas individualmente, mesmo em situações de coletividade. É o que Piaget chama de um quadro “lógico” que se constitui por meio de abstrações reflexivas. Não se ensina lógica, pois é um movimento interno e individual, embora dependa integralmente das relações que são estabelecidas com o meio físico, social, afetivo, cultural, geográfico etc. em que o sujeito se encontra.

Compreender o percurso trilhado por cada professora para buscar soluções de situações das práticas cotidianas com os bebês e as crianças pequenas nos permitiu ter acesso ao que está no âmbito do fazer e do compreender nos níveis da tomada de consciência. Diante do fato de

que a tomada de consciência exige consciência em nível mental, que requer saber justificar uma resposta e produzir conceitos, acreditamos que as situações compartilhadas pelas professoras nas rodas de conversas virtuais nos possibilitaram analisar a lógica utilizada por elas para chegarem a determinada ação. Melhor explicando, nos permitiu elaborar níveis de tomada de consciência e inferir sobre como as narrativas das professoras poderiam ser organizadas de acordo com esses diferentes níveis de tomada de consciência criada pelas pesquisadoras.

Ao iniciar a produção dos dados, realizamos duas etapas de RCV. A primeira etapa teve como propósito informar sobre a pesquisa e definir quais professoras concordariam em participar da pesquisa. Depois de concluída essa etapa, iniciamos a segunda, que foi realizar as rodas de conversas virtuais propriamente ditas; isto é, as rodas de conversas virtuais para produção dos dados sobre o processo de tomada de consciência sobre a prática docente e sobre a formação inicial, conforme o objetivo geral desta pesquisa.

Nos itens a seguir, descrevemos detalhadamente como aconteceu a primeira e a segunda etapa das rodas de conversas virtuais.

3.3.3.2 Por que a inspiração no Método Clínico-Crítico piagetiano integrada às Rodas de Conversa Virtual (RCV)?

A intervenção sistemática que utilizamos foi inspirada no método clínico piagetiano, criado por Piaget para a construção e análise dos dados. Piaget (1920 a 1980) realizou pesquisas para identificar a evolução do conhecimento lógico-matemático e do conhecimento de mundo, principalmente da natureza. Delval (2002) adaptou o método clínico clássico piagetiano para investigar o conhecimento social de crianças e adolescentes. Castro (2019) e Avelino (2020) utilizaram os princípios do método clínico adaptado por Delval para realizarem entrevistas com adultos. Dessa maneira, há diversas possibilidades de criar metodologia para a construção dos dados inspirados em certos métodos e adaptados à realidade que pretendemos investigar.

A construção do aporte metodológico que utilizamos para a construção dos dados desta pesquisa foi inspirada no método das sessões reflexivas e no método clínico piagetiano. O método clínico que nos inspirou na elaboração das questões iniciais de intervenção sistemática que integraram a construção do instrumento para a produção dos dados tem como característica principal a intervenção sistemática. Pode-se questionar que há uma variedade de métodos de entrevista, individual ou coletiva, que são utilizados na intervenção do pesquisador. Porém, a intervenção de que trata o método clínico permite acompanhar processos de mudança ao longo do desenvolvimento, como tomada de consciência, equilíbrio e abstração reflexionante e

outros mecanismos estudados por Piaget e seus colaboradores ao longo de 60 anos de pesquisa. Tal fato permite identificar as transformações na ação dos sujeitos ao longo da discussão.

Para Delval (2002), o que caracteriza o método clínico é a intervenção sistemática do pesquisador em formular hipóteses no decorrer do processo de investigação. Portanto, a finalidade do pesquisador é descobrir os caminhos que seguem o pensamento do sujeito.

É importante ressaltar que o método clínico clássico piagetiano, assim como o adaptado por Delval, é utilizado individualmente em razão dos objetivos que se propõem investigar. No caso desta pesquisa, inspiramo-nos no método clínico associado aos procedimentos das sessões reflexivas, o que nos possibilitou a criação de uma nova forma de produção dos dados. Consideramos isso como uma nova possibilidade metodológica que pode ser utilizada para este tipo de pesquisa.

A partir dessa base, a intervenção sistemática, nos mesmos padrões do método clínico, pode, mesmo em adultos e de forma coletiva, romper com o estado de equilíbrio do sujeito, servindo de “perturbação” para que as professoras avancem da ação para a conceituação. Com isso, podemos acompanhar parte do processo de transformação do sujeito a partir de uma sessão de roda de conversa virtual e observar possíveis mudanças. Afinal, é preciso não só compreender, mas construir conceitos a partir de determinada situação-problema, possibilitando generalizar para outras situações e tomar consciência da ação.

4.4 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA – AS PROFESSORAS HABILITADAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFV

A partir da questão norteadora e dos objetivos propostos, definimos que este estudo de caso seria realizado com professoras(es) de Educação Infantil egressas(os) do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa. Para selecionar o grupo de participantes da pesquisa, realizamos uma busca no Sapiens UFV, a fim de identificarmos a quantidade de egressos(as) do curso e, posteriormente, fazermos o recorte e identificarmos a quantidade de egressos(as) que haviam concluído o referido curso no período de 2015 a 2020.

Por que a definição pelos últimos cinco anos (2015 a 2020)? A definição deste critério está ancorada na discussão apresentada por Tardif (2011) quando, ao discorrer sobre os saberes docentes experienciais, anuncia que é nos primeiros cinco anos de carreira que os professores acumulam experiência considerada fundamental para a sua profissionalidade. Diz ainda que nesses primeiros anos os professores acabam por ter que aprender fazendo e, além disso, precisam provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. “A experiência

fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2011, p. 51).

Diante de tal afirmativa, inferimos que nesses primeiros cinco anos de atuação docente os conhecimentos construídos e as experiências vivenciadas ao longo da formação inicial podem reverberar na prática docente de forma mais marcante devido a experiências e vivências que são inéditas. Inéditas no sentido de ser a primeira experiência como docente após a conclusão do Curso de Formação Inicial.

Acreditamos também que existe a possibilidade de, em vez de “aprender fazendo”, como afirma Tardif (2011), o “compreender” sua prática, a partir das experiências vivenciadas na formação inicial, se constituirá em conhecimentos sobre esse “fazer”. Assim, o(a) professor(a) conseguirá explicitar conceitualmente sobre o que faz, sobre como faz e sobre o porquê faz. Ao conseguir responder a essas três perguntas, é possível inferirmos sobre a ocorrência de diferentes níveis de tomada de consciência da ação.

Como critério de seleção, definimos compor o grupo de participantes da pesquisa com as professoras e professores que haviam concluído o Curso de Licenciatura em Educação Infantil entre os anos de 2015 e 2020 e que estivessem atuando na docência da Educação Infantil no município de Viçosa-MG. Ainda como parte dos critérios, excluímos as professoras que haviam se formado nesse período e que estavam atuando no LDI e no LDH, bem como aquelas que estavam trabalhando na gestão escolar e, ou, na gestão municipal. Os motivos e justificativas dessa exclusão encontram-se nos parágrafos subsequentes.

Os dados que encontramos no sistema Sapiens UFV sobre as(os) egressas(os) do Curso de Licenciatura em Educação Infantil estão, desde a sua criação, registrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Relação de egressos(as) do Curso de Licenciatura em Educação Infantil

| Ano de conclusão do curso | Nº de concluintes |
|--|--------------------------|
| Concluintes entre 2005 e 2020 | 239 |
| Concluintes entre 2015 e 2020 | 84 |
| Concluintes entre 2015 e 2020 que atuam na docência da Educação Infantil no município de Viçosa-MG | 32 |

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Percebe-se que, do total de 239 concluintes entre 2005 e 2020, os relativos ao período de 2015 a 2020 totalizaram 84 profissionais. Desses 84 profissionais, 32 atuavam no município de Viçosa-MG em novembro de 2020.

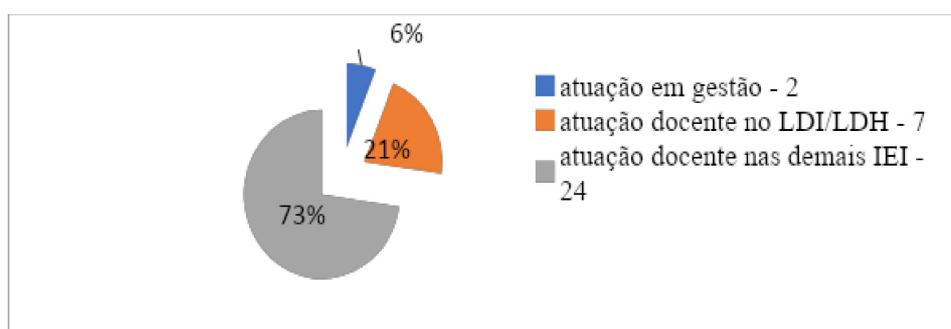
Dando prosseguimento à definição dos critérios de seleção desta pesquisa, em 10 de março de 2020, criei um grupo de WhatsApp com o objetivo de identificar as(os) egressas(os)

possíveis participantes da pesquisa. Após longa investigação sobre as(os) concluintes do curso no período de 2015 a 2020, no sistema Sapiens UFV, alguns contatos de celulares foram encontrados no registro de dados dos(as) estudantes e, assim, iniciamos a formação do referido grupo. A partir dessas egressas identificadas, conseguimos organizar uma rede de contatos em que elas foram informando sobre quem estava atuando como professora e, ou, auxiliar nas instituições de Educação Infantil na cidade de Viçosa, MG, ou em outro cargo na área de formação (Coordenação de creches, pré-escolas; Supervisão ou Direção escolar; atuação em Secretarias de Educação; etc.).

Com essas informações, localizamos 32 concluintes do curso que atuavam profissionalmente no município de Viçosa, MG, à época. A partir disso, foi necessário realizarmos novo recorte metodológico de seleção, a fim de identificarmos quais dessas profissionais estavam atuando na Gestão Escolar e, ou, municipal, quais estavam atuando no LDI e LDH como professoras e, ou, auxiliares de sala e quais estavam trabalhando como professoras e, ou, auxiliares de sala em Instituições de Educação Infantil (IEI) no município de Viçosa, MG.

A intenção de buscarmos esse grupo de professoras atuando no município de Viçosa-MG se justificou pelo fato de termos planejado os encontros utilizando a técnica de rodas de conversa que seriam realizadas presencialmente (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Área de atuação das egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil no município de Viçosa-MG



Fonte: Elaboração da autora (2020).

Para delimitarmos o grupo de participantes da pesquisa, excluimos as profissionais que atuavam no LDI/LDH como professoras e auxiliares, bem como aquelas que trabalhavam nas atividades de Gestão Escolar e na Gestão Municipal.

O motivo da exclusão dessas profissionais que atuavam no LDI e no LDH se deu pela intensa relação que elas mantinham com a pesquisadora e também pelo fato de que todas elas,

além de atuarem como docentes com crianças de 3 meses a 5 anos de idade, contribuírem na formação inicial das(os) estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Infantil durante as aulas práticas, as atividades de extensão e as atividades de pesquisa do curso nesses laboratórios. Essas profissionais são orientadas, cotidianamente, pelas docentes deste curso, incluindo a autora desta tese.

Após esse percurso, em 12 de março de 2020, criamos um novo grupo de WhatsApp, intitulado “Doutorado Pesquisa Naise”, em que incluímos somente as possíveis participantes da pesquisa que atendiam aos critérios definidos para a seleção desse grupo. Isto é, as 24 profissionais que estão representadas no Gráfico 1, totalizando 73% das docentes atuantes no município de Viçosa, MG, em novembro de 2020.

Nesse primeiro contato com as possíveis participantes da pesquisa, fomos recebidas com muita atenção e carinho. Todas aceitaram fazer parte do referido grupo, manifestando interesse em participar da pesquisa. Assim, solicitamos que elas enviassem seus *emails* atualizados para contatos posteriores, formando, assim, uma rede de contatos definitiva com as participantes desta pesquisa.

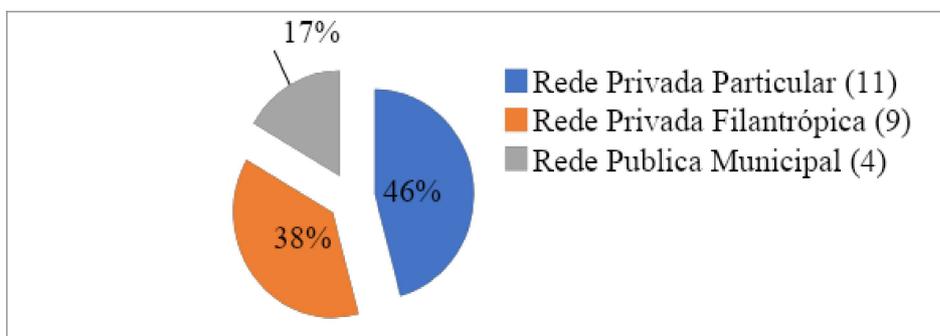
De posse dessas informações, concluímos ser importante organizar um questionário de caracterização profissional com o objetivo de buscar dados sobre a situação de trabalho de cada uma das possíveis participantes deste estudo. O questionário (Apêndice A) já apresentado no item 3.3.2 deste capítulo visou buscar informações gerais sobre a atuação profissional exercida pelas professoras desde a conclusão do Curso de Educação Infantil. O questionário foi enviado no dia 13 de maio de 2020 e respondido por todas no mesmo dia. Portanto, ainda no dia 13 de maio de 2020, já estávamos de posse de todas as informações solicitadas. Esse retorno imediato foi muito significativo e revelador, indicando que nesse contexto de pandemia elas poderiam estar mais disponíveis para participar da pesquisa²⁴. Isso nos fez pensar que precisaríamos manter esses contatos como forma de dar sentido ao trabalho de pesquisa, por meio do envolvimento das participantes.

Os dados do questionário foram organizados em forma de gráficos (Gráficos 2 a 5). Entre as informações recebidas, ressaltamos os dados sobre o tipo de rede de ensino em que as profissionais atuam; o cargo; a faixa etária com que trabalham na atualidade; e a experiência docente antes de iniciar o Curso de Licenciatura em Educação Infantil. Consideramos todos os

²⁴Esta hipótese se confirmou durante a realização das RCVs, por meio das narrativas de algumas das participantes.

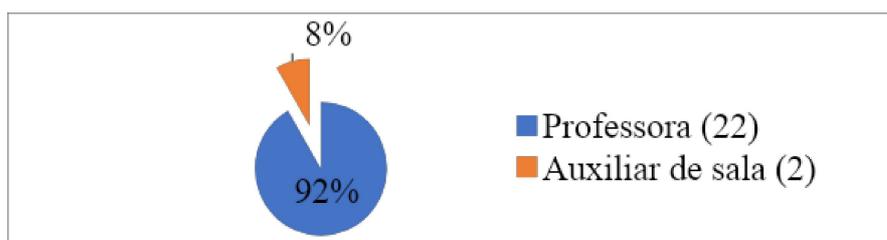
dados obtidos de grande relevância para a pesquisa, porém esses destacados nos possibilitam visualizar o perfil de atuação das possíveis participantes.

Gráfico 2 – Identificação da rede de ensino em que as possíveis participantes atuavam



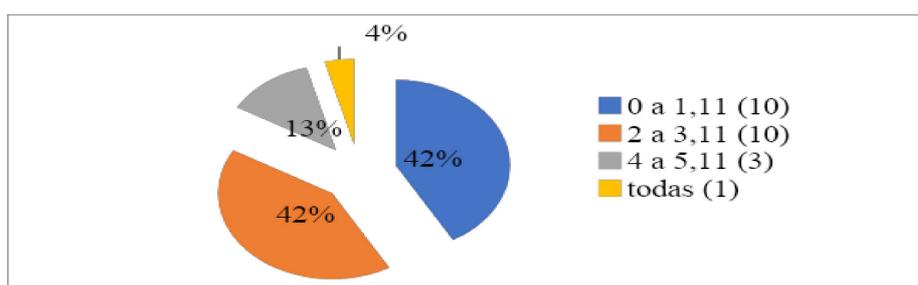
Fonte: Elaboração da autora (2020).

Gráfico 3 – Cargo/função das possíveis participantes da pesquisa



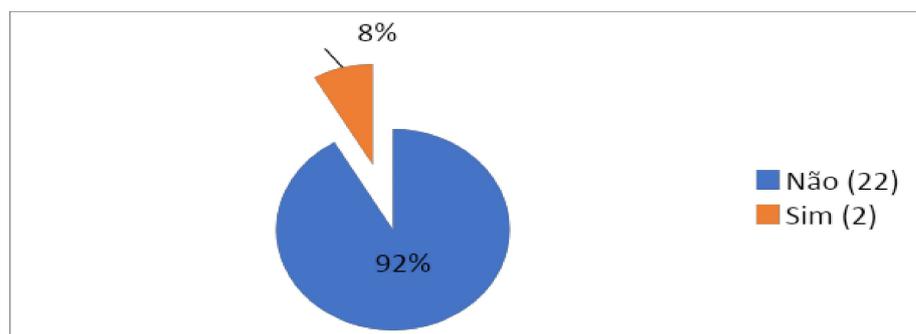
Fonte: Elaboração da autora (2020).

Gráfico 4 – Faixa etária com que trabalham na atualidade



Fonte: Elaboração da autora (2020).

Gráfico 5 – Experiência em docência antes de cursar Licenciatura em Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora (2020).

Com base nos dados representados nos Gráficos 2 a 5, foi possível afirmar que a predominância de atuação profissional das respondentes está na rede de ensino particular com fins lucrativos (11 respondentes), seguida da rede de ensino particular sem fins lucrativos (9 respondentes), denominada Organização da Sociedade Civil (OSC)²⁵. As demais (4 respondentes) atuam como contratadas na Rede Municipal de Ensino de Viçosa-MG.

Foi possível identificar também que nenhuma profissional atua na rede pública de ensino como concursada/efetiva²⁶. Porém, vale destacar que o município de Viçosa-MG não realizou nenhum concurso público para professor efetivo nesse período de 2015 a 2020.

Quanto ao cargo/função, foi possível identificar que, das respondentes, 92% (22 delas) têm o cargo de professora e 8% (2 respondentes) atuam no cargo de auxiliar de sala. Embora o contrato de trabalho seja no cargo de auxiliar de sala, as atividades realizadas são características do cargo de docente.

Um dado bastante interessante foi sobre a faixa etária com que atuam. Um número significativo das respondentes (20) lida com crianças de 0 a 3 anos de idade, em que a metade (10) atua como professora de crianças de até 1 ano e 11 meses de idade e uma respondente trabalha com todas as faixas etárias (0 a 5 anos e 11 meses de idade). As outras 10 respondentes atuam com crianças na faixa etária entre 2 e 3 anos e 11 meses. Portanto, a maioria trabalha em creches.

Quando perguntadas sobre a experiência na docência da Educação Infantil antes de cursar a Licenciatura em Educação Infantil, 22 professoras (92%) responderam que nunca

²⁵OSC: Organização da Sociedade Civil, mais conhecida popularmente como entidade filantrópica.

²⁶É importante ressaltar que em 2019 houve um concurso público no município de Viçosa-MG para a contratação de professores, inclusive para a Educação Infantil, mas não houve aprovados nesse concurso para essa modalidade. Outro fator importante a considerar é que até 2019 não existia o cargo municipal de Professor PEB 1 – Professor da Educação Básica 1 – Educação Infantil.

havam atuado em nenhuma modalidade de ensino antes de começar o curso de formação inicial.

Considerando o contexto da pandemia do *Coronavírus*, que desde o início de março de 2020 até o final do ano 2021 colocou o nosso país em distanciamento social e, portanto, não ocorreu nenhuma atividade presencial no Setor Educacional, assim como nos demais setores da sociedade, decidimos iniciar o contato com as possíveis participantes da pesquisa por meio de uma Roda de Conversa Virtual (RCV), que compôs a primeira etapa da produção de dados. As demais etapas são apresentadas no item subsequente.

4.5 AS RODAS DE CONVERSAS VIRTUAIS COMO LOCUS DE PRODUÇÃO DE DADOS

4.5.1 Primeira Etapa – Roda de Conversa Inicial

A roda de conversa inicial teve como objetivo informar, às possíveis participantes, sobre a pesquisa; identificar as condições de acesso à internet delas, uma vez que todos os encontros da roda de conversa aconteceriam virtualmente, em razão da pandemia da Covid 19; identificar o interesse e a disponibilidade dessas profissionais em participar da pesquisa; e iniciar a criação de um vínculo afetivo para os próximos encontros. Antes do primeiro encontro da roda de conversa virtual, organizamos um roteiro (Apêndice B) para subsidiar e orientar nossa conversa. Após contato com todas as professoras, via WhatsApp, realizamos a 1ª etapa de roda de conversa virtual, que aconteceu em três dias com três grupos diferentes, conforme mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Professoras participantes da Primeira Roda de Conversa Virtual referente à Primeira Etapa de Produção de Dados

| Roda de conversa 1 (Primeira etapa) | Data | Nº de participantes |
|--|-------------|----------------------------|
| Dia 1 | 24/06/2020 | 15 L.EIN/UFV ²⁷ |
| Dia 2 | 01/07/2020 | 06 L.EIN/UFV |
| Dia 3 | 06/07/2020 | 01 L.EIN/UFV |

Fonte: Elaboração da autora (2020).

²⁷L.EIN – Esta sigla se refere a Licenciadas em Educação Infantil na UFV.

No dia 24 de junho de 2020 participaram 15 professoras licenciadas em Educação Infantil pela UFV. As demais não conseguiram participar devido a problemas com a conexão de internet e por alguns outros imprevistos particulares. Todas as 15 docentes disseram ter interesse em fazer parte desta pesquisa.

Devido aos imprevistos, as demais professoras do grupo de WhatsApp solicitaram agendamento de novo dia para que pudessem participar da roda de conversa virtual. Assim, agendamos um segundo dia de roda de conversa para 1º de julho de 2020. Nessa data, seis professoras marcaram presença na RCV e todas também confirmaram o interesse em participar da pesquisa.

No dia 6 de julho, agendamos o terceiro dia de roda de conversa com a participação de uma professora que não conseguiu participar de nenhum dos encontros relatados anteriormente, pois, na ocasião dos dois encontros anteriores, ela se encontrava na Zona Rural de Viçosa e teve problemas com a conexão de internet.

Todos os encontros foram gravados com a autorização das participantes e, depois, transcritos em forma de relato de memória e registrados na plataforma *Padlet*, para que tanto a orientadora e a coorientadora quanto a copesquisadora pudessem ter acesso aos dados produzidos.

Após finalizarmos com os três grupos o primeiro encontro da RCV, três professoras não participaram pelos seguintes motivos: problema de conexão de internet por estar residindo na zona rural e em final de gestação. Apenas uma professora não manifestou o motivo da não participação.

Portanto, constituímos um grupo de 22 participantes, isto é, 22 licenciadas em Educação Infantil atuantes como docentes no município de Viçosa, MG. Após esse primeiro contato, por meio da RCV, esse grupo confirmou o interesse em participar da pesquisa e manifestou não ter problemas de conexão de internet para a sua continuidade. Todos os encontros para a definição das participantes foram realizados pela plataforma *Google Meet*.

4.5.2 Segunda Etapa – Rodas de Conversas Virtuais para a Produção dos Dados em Relação à Tomada de Consciência

Após os encontros realizados nos dias 24/06, 1º/07 e 06/07/2020 até a data da 1ª RCV, que aconteceu no dia 25/11/2020, houve a desistência de nove educadoras infantis, por motivos

diversos: desemprego²⁸, mudança para a zona rural devido à pandemia, ficando com problema de conexão de internet, e incompatibilidade de horários com a maioria das professoras participantes do grupo. Apenas uma professora desistiu de participar e não justificou o motivo. Em consonância com a epistemologia genética de Jean Piaget, no que se refere aos estudos sobre “tomada de consciência”, realizamos, durante a pesquisa, as Rodas de Conversa Virtual I, II, III, IV e V.

As intervenções sistemáticas junto ao grupo de professoras participantes foram organizadas por meio de roteiros planejados especialmente para cada roda de conversa, atendendo às especificidades das temáticas. Esse roteiro foi o instrumento-base que norteou as intervenções sistemáticas durante a realização das RCV. A temática da sessão de RCV-I foi elaborada pela pesquisadora em conjunto com a orientadora e a coorientadora. Já a temática da sessão de RCV-II originou-se dos dados produzidos na sessão de RCV-I. Assim também aconteceu com as demais sessões das RCV-III, IV e V. No Quadro 3 apresentamos o planejamento de cada roda de conversa virtual, as temáticas e os objetivos dessas sessões, as datas e a descrição de como aconteceram. Os roteiros de planejamento de cada sessão se encontram nos Apêndice.

Quadro 3 – Identificação das RCV com datas, temática e número de participantes

| Sessão de RCV | Data | Temática | Nº de participantes |
|---------------|------------|---|---------------------|
| RCV-I | 25/11/2020 | Memórias das vivências práticas e teóricas durante a formação inicial em Educação Infantil | 13 |
| RCV-II | 16/12/2020 | Reflexões sobre as vivências práticas e teóricas durante a formação inicial em Educação Infantil: significados e sentidos | 10 |
| RCV-III | 10/02/2021 | Situações-problemas, desafios ou conflitos vivenciados na prática docente: mordidas | 12 |
| RCV-IV | 10/03/2021 | Situações-problemas, desafios ou conflitos vivenciados na prática docente: desenvolvimento de atividades para bebês de 4 meses a 1 ano de idade | 11 |
| RCV-V | 21/04/2021 | Reflexões sobre a formação inicial e a construção do conhecimento da prática docente | 12 |

Fonte: Elaboração da autora (2020).

²⁸É importante ressaltar que neste período da pandemia assolada pelo *Coronavírus* o índice de desemprego aumentou consideravelmente. No caso de Viçosa-MG, algumas OSCs demitiram o grupo de profissionais por estes não estarem atendendo as crianças, nem presencial nem remotamente, no período da produção dos dados.

Cada sessão de RCV foi planejada previamente entre a pesquisadora, a orientadora e a coorientadora. Após a realização de cada sessão, que foi gravada, foi feita a sua transcrição pela pesquisadora e pela copesquisadora. Após a transcrição, cada sessão de RCV foi discutida entre a pesquisadora, a orientadora e a coorientadora, para traçar o planejamento da sessão da RCV posterior.

Importante relatar que, após a finalização da sessão de RCV-V, as professoras solicitaram que continuássemos os encontros de reflexão para discutir as demais temáticas que haviam sido relatadas enquanto situação-problema, mas que não tinha entrado na produção de dados desta tese. Assim, em 09/06/2021 realizamos a sessão de RCV-VI com o tema “Situações-problemas, desafios ou conflitos vivenciados na prática docente: adaptação”. Embora essa roda de conversa tenha sido gravada, ela não foi relatada nesta tese, mas posteriormente será transcrita, analisada e publicada em artigo científico.

Sob a inspiração da técnica de Sessão Reflexiva, os roteiros das sessões de RCV-I e II tinham como propósito explorar as ações de “descrever” e “informar” sobre as vivências teórico-práticas durante a formação inicial em Licenciatura em Educação Infantil. Após a transcrição dessas sessões, realizamos o tratamento dos dados, os quais, em acordo com a orientadora e a coorientadora, ficaram reservados para análise e futura publicação, portanto não fazem parte do *corpus* de análise desta tese.

Dessa forma, as Sessões de Roda de Conversa Virtual que constituíram o *corpus* de análise desta tese foram as RCV-III, IV e V.

4.5.2.1 Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual I – 25/11/2020

*Formação inicial em Educação Infantil
Sabias que tu me inspira a um poema?
Caminhos, descobertas poderia ser o tema!
Ou seriam risos versus choros?
Não sei, dependeria do consolo!
A vida me apresentou você,
Para que eu enxergasse o que eu queria ser
Um ser mais amável, flexível, pesquisador ativo
Educadora Infantil, hehé... orgulho em dizer isso!
Em poucas palavras, compreendes o que quero dizer?
Possibilidades diversas vivi com você!
Se fosses pessoa e só abraçaria,
Exaltaria minha gratidão,
EIN querida e amada
Trago você na memória e no coração.*

(FRANCIELE, 2020)

Esta sessão de RCV teve como tema **Memórias das vivências práticas e teóricas durante a formação inicial em Educação Infantil**. O poema publicado nesta epígrafe foi escrito por uma professora participante da pesquisa e ilustra nossa intenção nesta primeira Roda de Conversa Virtual.

Para a realização desta RCV, enviamos, no dia 17/11/2020, *email* para cada uma das professoras participantes da pesquisa solicitando que trouxessem para esta sessão um objeto ou objetos que aguçaram as memórias de cada uma sobre as experiências marcantes vivenciadas durante o período de formação inicial na Educação Infantil (memórias prazerosas e não prazerosas). Anexo ao *email*, encaminhamos o *link* do *Google Meet* para acesso no dia da sessão de RCV-I.

No dia 23/11/2020, encaminhei novo *email*, com o objetivo de lembrar a essas participantes do encontro no dia 25/11/2020. Após o envio deste último *email*, recebi mensagem pelo WhatsApp de uma participante dizendo sobre a impossibilidade de participar da sessão por ter outro “compromisso inadiável”. Além dela, outras duas professoras enviaram mensagens comunicando que teriam outro compromisso (médico e aula na faculdade) no horário e talvez não conseguissem entrar no *link* a tempo de participar da sessão. Duas professoras que receberam os *emails* não justificaram a ausência e não participaram da roda de conversa. Portanto, 13 professoras marcaram presença nesta RCV-I.

Para a realização dessa sessão, elaboramos um roteiro (Apêndice C) de orientação da RCV-I, que foi dividido em quatro momentos:

Momento 1: acolhimento e informações sobre as datas que foram planejadas para as sessões de RCV e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Momento 2: leitura do poema “Rememorar”, escrito por uma ex-aluna do Curso de Licenciatura em Educação Infantil que não estava participando da pesquisa. O objetivo desse poema foi sensibilizar as professoras participantes a falar sobre suas memórias. Assim, iniciamos este momento com a partilha das memórias prazerosas e não prazerosas de experiências vivenciadas no Curso de Licenciatura em Educação Infantil. Essas professoras utilizaram como apoio os objetos escolhidos por cada uma. Apresentaram os objetos e narraram o motivo pelo qual os escolheram.

Momento 3: convite para escrita de uma carta ao Curso de Licenciatura em Educação Infantil contando suas memórias durante o período de formação inicial. Neste momento, convidei as professoras que, tomadas pelas memórias partilhadas, pudessem escrever uma carta ao Curso de Licenciatura em Educação Infantil. Todas escreveram, e algumas desejaram ler as cartas ainda nesta sessão de RCV. Após a finalização desta sessão, as

professoras nos enviaram as cartas por *email*. Importante informar que as cartas foram escritas utilizando diferentes gêneros textuais, como: texto narrativo, poema e desenho. A partir dos objetos que desencadearam fatos sobre as memórias da formação inicial, identificamos representações das professoras sobre: memórias de experiência vivenciadas em aulas teóricas; aulas práticas; e projetos de extensão e ensino, experiências pessoais e vínculos afetivos formados durante a graduação.

Momento 4: agradecimentos e convite para a próxima sessão de RCV agendada para 16/12/2020.

Participaram dessa primeira sessão de RCV 13 professoras que autorizaram a gravação de suas falas para que fossem transcritas posteriormente. A cada sessão solicitamos autorização para gravação.

Antes de iniciar essa sessão de RCV-I, enviamos o TCLE (Apêndice D) por *email*, para que fosse assinado por cada uma das professoras e enviado para a pesquisadora via *email*. Esclarecemos que, no início desta primeira sessão, reiteramos a importância de todas as professoras assinarem e encaminharem o TCLE assinado, o mais breve possível. Conversamos também sobre o sigilo da identidade das participantes, informando que os dados são utilizados, exclusivamente, para a pesquisa, sendo a identidade de cada uma preservada.

Logo após a realização da RCV-I, que teve duração de duas horas e três minutos, a sessão foi transcrita pela copesquisadora e pela pesquisadora.

4.5.2.2 Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual II – 16/12/2020

Com o tema Reflexões sobre as vivências práticas e teóricas durante a formação inicial em Educação Infantil: significados e sentidos, planejamos a segunda sessão de roda de conversa virtual (Apêndice E). Este tema foi definido após a transcrição e leitura minuciosa da sessão de RCV-I.

Essa sessão foi pensada, planejada e organizada diante dos elementos que surgiram com maior recorrência na sessão de RCV-I. Portanto, o objetivo desta segunda sessão foi oportunizar às participantes reflexões sobre suas vivências em aulas práticas e teóricas e sobre a participação em projetos (extensão e ensino). Tudo isso em busca de possibilidades de enunciações sobre o significado dessas experiências para a formação enquanto professoras de Educação Infantil, bem como sobre os saberes construídos ao longo dessas experiências. Essa RCV foi organizada em três momentos:

Momento 1: acolhimento e breve retomada sobre a sessão de RCV-I.

Momento 2: leitura de algumas narrativas das professoras que evidenciaram experiências recorrentes sobre aulas práticas, participação em projetos e em aulas teóricas. Projetamos algumas narrativas e levantamos questionamentos sobre o significado das experiências relatadas para a formação como Professoras de Educação Infantil.

Momento 3: agradecimentos e convite para a terceira sessão de RCV que aconteceria no dia 10/02/2021. Neste momento, solicitamos às professoras que enviassem, por *email*, narrativas sobre situações-problemas e desafios vivenciados durante a prática docente. Como era o encerramento do ano, organizei um vídeo com imagens que representavam vivências nas aulas práticas e nos projetos (extensão, residência pedagógica, PIBID) de que essas professoras haviam participado ao longo do Curso de Licenciatura em Educação Infantil, principalmente as experiências citadas por elas na primeira sessão de RCV.

Importante ressaltar que, durante toda a primeira sessão de RCV, as reflexões e discussões das professoras aconteceram em torno das memórias sobre as aulas teóricas, aulas práticas e a participação em Projetos de Extensão (projetos coordenados por docentes do Curso de Licenciatura em Educação Infantil) e ensino (PIBID e Residência Pedagógica) do curso. Diante dessa recorrência, percebemos a importância do aprofundamento sobre o significado e os saberes construídos nessas experiências ao longo da formação inicial em busca de compreender se tais experiências foram significativas para a formação dessas professoras e, conseqüentemente, para a sua atuação como docente na Educação Infantil.

Participaram desta sessão de RCV-II 10 professoras. As demais (três) justificaram suas ausências por impedimentos pessoais. Esta sessão teve duração de uma hora e 34 minutos.

4.5.2.3 Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual III – 10/02/2021

Para realizar a terceira sessão de RCV, encaminhei no dia 29 de janeiro de 2021 *email* para todas as professoras solicitando que me enviassem relatos de experiências sobre situações-problemas e, ou, conflitos vivenciados nas escolas como professoras. Solicitei que falassem das situações-problemas vivenciadas com as crianças ou com as famílias e, ou, com a gestão da escola.

Diante disso, pedi que escolhessem um episódio e fizessem uma descrição detalhada dele, incluindo as seguintes informações: quem eram os envolvidos, a idade deles (se fossem

as crianças), qual escola, em que contexto a situação aconteceu, tudo em uma narrativa com o máximo de detalhes que conseguissem sobre a situação ocorrida e a descrição de como resolveram a situação-problema e, ou, o conflito. Os relatos de experiência deveriam ser encaminhados até o dia 5 de fevereiro.

Os relatos de experiências e situações-problemas encaminhados foram organizados conforme as seguintes temáticas:

- Tema 1: mordidas.
- Tema 2: atividades com bebês de 4 meses a 1 ano de idade.
- Tema 3: adaptação da criança.
- Tema 4: relação família-escola.

De posse desses dados, decidimos (pesquisadora e orientadora) discutir nas sessões III e IV as temáticas sobre “mordidas” e “atividades com bebês”, respectivamente. A escolha dessas duas temáticas se deu pelo fato de que as situações de mordidas na Instituição de Educação Infantil não requerem planejamento específico por parte da professora. É uma situação que ocorre no cotidiano da instituição; nesse caso específico, uma situação de “mordida” por parte de uma criança de 2 anos de idade. Já a situação-problema debatida na sessão de RCV-IV estava relacionada a eventos que necessitam de planejamento por parte da professora: proposta de atividade diária com as crianças na Instituição de Educação Infantil.

As demais temáticas ficaram como proposição de encontros de RCV posteriores, caso fossem de interesse das participantes continuarem esses processos reflexivos, uma vez que a proposição da sessão de RCV-V era suscitar uma discussão sobre as representações que foram recorrentes ao longo das quatro sessões anteriores.

O tema desta terceira sessão de RCV foi **Situações-problemas, desafios ou conflitos vivenciados na prática docente: o caso das mordidas**. O roteiro (Apêndice F) da terceira sessão foi organizado com o objetivo de oportunizar às professoras participantes reflexões sobre situações-problemas/desafios/conflitos vivenciados com as crianças durante a prática docente e sobre as ações realizadas para resolver problemas ocorridos nas experiências relatadas. Outro objetivo foi promover a possibilidade de discussões sobre como as situações foram resolvidas e quais as novas opções de resoluções desses problemas em um novo momento.

Com base nessa intencionalidade, o planejamento da terceira sessão foi inspirado na proposição das sessões reflexivas, considerando as ações de: “informar”, “descrever”, “confrontar” e “reconstruir”. Para cada momento da sessão, expusemos trechos da narrativa sobre o relato de experiência – “mordida”. E, para buscar os momentos de reflexão sobre a prática docente, nos inspiramos na proposta de intervenção sistemática do método clínico

piagetiano. A intervenção sistemática possibilitou realizarmos questionamentos sobre posicionamentos discursivos representados pelas participantes por meio de suas narrativas.

Assim, como apresentado no Apêndice F, o roteiro foi organizado em cinco momentos:

Momento 1: acolhimento, realizado por meio do poema de Manoel de Barros – “O menino que carregava água na peneira”.

Momento 2: “informar” e “descrever”. Neste momento da RCV foram apresentados alguns fragmentos do relato de experiência que retrata essas duas ações.

Momento 3: “confrontar”. Neste momento, elaboramos intervenções sistemáticas que pudessem provocar discussão com a possibilidade de gerar situações perturbadoras e, conseqüentemente, desequilíbrios cognitivos.

Momento 4: “reconstruir”. A intenção neste momento foi provocar um repensar sobre as ações, promovendo novas ações a partir das reflexões sobre as práxis docentes. Para isso, elaboramos perguntas que constituíram as intervenções sistemáticas.

Momento 5: encerramento e questionamento que provocaram reflexão sobre a discussão ocorrida nesta terceira sessão. Assim, este momento também se referiu à ação de “reconstrução”.

Como nossa intenção foi operar sobre as reflexões das participantes, objetivando compreender as representações dessas reflexões sobre a práxis docente, o tema da sessão foi utilizado para buscarmos um motivador da discussão que pretendemos proporcionar.

As intervenções sistemáticas realizadas nos diferentes momentos da RCV oportunizaram às professoras elucidarem representações nos momentos de “informar”, “descrever”, “confrontar” e “reconstruir”. Tal situação possibilitou a construção de narrativas que retratam o processo de tomada de consciência das professoras sobre o tema em discussão, indicando diferentes níveis de tomada de consciência ao longo dos diálogos ocorridos entre as professoras.

Participaram desta terceira sessão de RCV 12 professoras, e a professora ausente não justificou a sua não participação.

4.5.2.4 Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual IV – 10/03/2021

O tema desta quarta sessão de RCV priorizou, assim como na sessão de RCV-III, as experiências de ação docente enviadas por uma das professoras participantes da pesquisa, intitulada: **Situações-problemas, desafios ou conflitos vivenciados na prática docente: atividades com bebês de 4 meses a 1 ano de idade.**

Considerando a sugestão apresentada por uma professora participante da pesquisa, no final da RCV-III o relato de experiência relativo a essa temática foi enviado por *email* a todas as professoras na semana que antecedeu a realização dessa roda de conversa.

O objetivo desta quarta sessão foi: oportunizar às professoras participantes reflexões sobre situações-problemas/desafios/conflitos vivenciados com as crianças durante a prática docente e sobre as ações realizadas para buscar soluções para o fato relatado. Promover a possibilidade de discussões sobre como a situação foi resolvida e quais as possíveis alternativas para lidar com o fato relatado.

Levando em conta o relato de experiência enviado por uma das professoras participantes da pesquisa, o roteiro desta RCV (Apêndice G) foi organizado em três momentos:

Momento 1: “Informar” e “descrever” – Estas ações integram o envio do relato de experiência para todas as professoras com uma semana de antecedência, para que tomassem conhecimento da situação-problema a ser discutida nesta sessão de RCV.

Momento 2: “Confrontar”: neste momento, elegemos algumas narrativas do relato de experiência e realizamos intervenções sistemáticas, objetivando provocar discussões com a possibilidade de gerar situações perturbadoras. “Reconstruir”: neste momento, a intenção das intervenções sistemáticas foi provocar um repensar sobre as ações, promovendo elucidação de novas ações a partir das reflexões sobre as práxis docentes.

Momento 3: encerramento da RCV com intervenções sistemáticas voltadas para reflexões avaliativas sobre esta quarta roda de conversa virtual e convite para participação da última RCV em que os dados fariam parte desta tese.

Participaram desta quarta roda de conversa virtual 11 professoras. Uma professora justificou o impedimento de participar nesse dia devido a compromissos na Instituição de Educação Infantil onde trabalha. Uma professora não participou e não justificou a ausência. Esta RCV teve duração de duas horas e sete minutos.

Ressaltamos que as intervenções sistemáticas objetivaram provocar as professoras para que tivessem oportunidade de, a partir da ação observada, buscar construir novos conceitos, tendo como base inicial a experiência relatada por uma das professoras deste grupo.

Ao final desta sessão de RCV, informei a todas as professoras que a quinta sessão seria planejada considerando as falas que foram recorrentes durante as sessões de RCV-I, II, III e IV.

4.5.2.5 Planejamento e realização da Sessão de Roda de Conversa Virtual V – 21/04/2021

Esta quinta sessão de roda de conversa virtual com o tema **Reflexões sobre a formação inicial e a construção do conhecimento da prática docente** teve como objetivo oportunizar às professoras reflexões sobre a relação da formação inicial com a atividade docente na Educação Infantil.

Para planejar e organizar o roteiro (Apêndice H) desta quinta sessão de RCV, utilizamos os dados que foram produzidos nas sessões de RCV-I, II, III e IV. A partir das transcrições de todas essas sessões, propusemos revisitá-las com o intuito de buscar temas mais recorrentes nas representações das professoras. Após as leituras, elaboramos questões que provocaram reflexões importantes para as ações de “confrontar” e “reconstruir” conceitos que reverberaram em novas elaborações conceituais, integrando diferentes níveis de tomada de consciência sobre a formação inicial em Educação Infantil e sua relação com a atuação docente/prática docente.

Após a releitura das transcrições das sessões de RCV anteriores a esta, realizamos uma análise criteriosa sobre as temáticas que emergiram das representações das professoras por meio de suas narrativas. Essa análise nos permitiu elaborar o planejamento da RCV-V, delineando as questões que culminaram nas intervenções sistemáticas.

Com base nessa intenção, organizamos esta roda de conversa virtual em dois momentos:

Momento 1: “Confrontar” e “reconstruir”. Para a ação de “confrontar”, buscamos provocar discussões, por meio de intervenções sistemáticas, que possibilitaram gerar situações perturbadoras, o que levantou, ao longo da conversa, questões sobre afirmativas realizadas pelas professoras que perpassaram as quatro rodas de conversas anteriores. Em relação à ação de “reconstruir”, tivemos o intuito de provocar um repensar sobre as elaborações conceituais evidenciadas pelas professoras ao longo das quatro rodas de conversas anteriores, objetivando promover enunciações sobre novas ações a partir das reflexões sobre a práxis docente.

Momento 2: encerramento. Neste momento, solicitamos às professoras participantes que manifestassem como gostariam que suas narrativas fossem identificadas na tese. Se gostariam de indicar um nome fictício e qual, ou se preferiam que fosse utilizado o nome real de cada uma.

Para a nossa surpresa, todas as professoras participantes desta pesquisa enfatizaram o desejo de que usássemos os nomes reais de cada uma para identificar as narrativas ao longo da tese. Diante desse fato, confirmamos com elas o uso do nome real com a devida autorização de cada uma.

Nesta sessão de RCV-V, as professoras solicitaram que continuássemos os encontros para discutirmos sobre os temas enviados por elas e que não fariam parte da produção de dados para a tese. Diante disso, definimos que, posteriormente, eu faria contato com todas pelo WhatsApp para agendarmos as próximas sessões.

Ao encerrarmos esta quinta sessão, fizemos o sorteio de dois livros (Projetos na Educação Infantil: experiências inspiradoras e integradas de aprendizagem) e entregamos uma lembrança (marcador de livro) a cada uma, em agradecimento pela participação na pesquisa.

Participaram desta quinta sessão de roda de conversa virtual 12 professoras. Apenas uma professora não esteve presente e nem justificou. A duração desta sessão foi de uma hora e 56 minutos.

Ressalto que a professora que não participou dessa sessão e não justificou só havia participado de uma única sessão, que foi a RCV-I, portanto não frequentou as sessões posteriores.

Após esse período de produção dos dados utilizando o instrumento de roda de conversa virtual, continuamos nosso percurso para iniciarmos o processo de tratamento e análise dos dados produzidos.

4.6 DESVENDANDO CAMINHOS POSSÍVEIS PARA COMPREENDER E ANALISAR OS DADOS: AS VOZES DAS PROFESSORAS EM EVIDÊNCIA

Este momento da pesquisa se configurou em mais um grande desafio no propósito de corporificar e fazer ecoar as narrativas sobre as experiências de docência das professoras participantes deste grupo.

O verbo desvendar presente no título deste item traduz o sentimento de ansiedade, preocupação e de grande responsabilidade que foi tratar com cuidado, confiabilidade, coerência e respeito as ideias, os conceitos, os sentimentos e as inquietações apresentados pelas professoras participantes desta pesquisa. Nossa preocupação foi conseguir ser fiel às enunciações das professoras, prezando por dar luz e voz às questões inquietantes trazidas por elas ao longo do processo de produção e construção dos dados da pesquisa.

Diante disso, definimos como proposição revelar os caminhos possíveis para compreender e analisar os dados com base nas reflexões das professoras participantes da pesquisa, apresentando nossas inferências como caminhamos para compreender e analisar os dados produzidos.

Em relação à pesquisa documental, propusemo-nos relatar de forma fidedigna o percurso trilhado, na UFV, para a criação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil que, até o momento da pesquisa documental, era o único curso do país a oferecer formação específica de professores exclusivamente para a docência na Educação Infantil. Esta pesquisa documental foi fundamental para, além de apresentar o curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, operarmos sobre quais seriam os sujeitos que constituíram o grupo de participantes deste estudo de caso, bem como o tipo (fundamentos teóricos e práticos) de formação inicial que obtiveram. Além disso, ela nos norteou na decisão sobre a epistemologia que nos embasamos para compreender e explicar o processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial. Esta pesquisa documental deu origem ao primeiro capítulo de análise desta tese, o Capítulo 5.

Considerando as professoras como sujeitos ativos e construtores de sua prática, a análise dos dados produzidos nas sessões de Roda de Conversa Virtual (RCV) foi realizada levando-se em consideração o referencial teórico sobre a tomada de consciência na perspectiva de Jean Piaget. Como aporte teórico complementar, apoiamo-nos nas produções científicas sobre a formação de professores, singularmente no que tange às reflexões teóricas sobre a formação específica de professores para a docência na Educação Infantil, isto é, para a docência com bebês e crianças pequenas. Pretendemos com isso produzir um texto teórico, propondo um diálogo sobre o processo de tomada de consciência e a formação do professor para a docência na Educação Infantil. Isso pautado nos níveis de tomada de consciência identificados nas representações deste grupo de professoras participantes da pesquisa diante das situações perturbadoras produzidas pelas intervenções sistemáticas.

Assim, para conduzir nossas reflexões críticas, apresentamos como prerrogativa de análise o respeito em relação às narrativas/falas evidenciadas pelas professoras ao longo das cinco sessões de RCV. Por isso o título “a voz das professoras em evidência”.

Com esse objetivo, propusemo-nos, a partir dos dados produzidos nas sessões de roda de conversa virtual, buscar na fundamentação teórica piagetiana, mais especificamente, os conceitos de “tomada de consciência” e “fazer e compreender”. Com essa base epistemológica nos propusemos a organizar como se apresentam a consciência dos fazeres/saberes das professoras participantes desta pesquisa. A partir do que foi apresentado por elas, construímos possíveis níveis diferenciados de tomadas de consciência da ação em busca de compreender como esses níveis de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial foram se desenhando ao longo das sessões de roda de conversa virtual.

Na intenção de respondermos como ocorre o processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, optamos por discutir os dados produzidos a partir da concepção epistemológica construtivista piagetiana. Para Piaget (1920/1980), o pensamento origina-se das coordenações de ações do sujeito, coordenações essas necessárias para a tomada de consciência de sua ação, constituindo-se, assim, o conhecimento.

Na perspectiva piagetiana, o “saber fazer” é uma forma prática de conhecimento. A passagem dessa forma prática de conhecimento para o pensamento se efetua por meio de tomadas de consciência que, inicialmente, ocorre de uma maneira mais elementar até chegar a uma forma mais elaborada, compreendida como elaborações conceituais do tipo de abstração refletida. Entender esse percurso trilhado pelas professoras em situações de coletividade foi o marco principal da análise dos dados produzidos por elas para compreendermos como conceituam as situações-problemas vivenciadas na prática docente e as relações que estabelecem entre a prática docente e a formação inicial.

Chakur (1995) defende que, ao buscarmos compreender a prática docente no sentido da ação piagetiana, é necessário pensarmos que essa prática é uma atividade transformadora, um "agir sobre", só que de modo intencional. Entretanto, esse agir precisa ser compreendido e integrado ao contexto da interação do sujeito-professor com o ambiente físico, social e cultural do qual faz parte. Para a citada autora, essa atividade transformadora passa por um processo de construção que revela a necessidade de nos perguntarmos o que é transformado, qual a natureza dessa interação e como se dá essa construção.

Piaget (1978a) e alguns seguidores, como Saladini (2008), Fiorot e Ortega (2012) e Becker (2002; 2012; 2022), afirmam que o sujeito, neste caso a professora, não sai de uma situação de completa inconsciência para chegar ao nível mais elevado de consciência como se ocorresse uma “iluminação”. Isso acontece devido à atividade intelectual que vai possibilitando ao sujeito, a cada experiência física, lógico-matemática e social, novas construções do conhecimento.

Partindo desses pressupostos epistemológicos, buscamos identificar os diferentes níveis de tomada de consciência do grupo de professoras participantes desta pesquisa a partir das conversas sobre suas ações na prática docente e as situações-problemas enfrentadas durante a docência, considerando que, além do “saber fazer”, é importante que elas consigam analisar o como fizeram e o porquê fizeram. Portanto, nossa intenção foi conhecer o processo de tomada de consciência da ação sobre o fazer da prática docente e a sua relação com a formação inicial.

A análise dos dados foi submetida à definição de Piaget (1978a), que considera a evolução das ações do sujeito, explicando o processo de tomada de consciência operatória organizada em três níveis:

– **Nível I:** a “ação é material, sem conceituação, mas cujo sistema dos esquemas já constitui um saber muito elaborado” (PIAGET, 1978a, p. 208). As assimilações são de ordem prática e motora, isto é, estão no campo do “fazer”, do “saber fazer”, do executar sem problematizar. Poderíamos dizer, neste nível, que a ação do professor é de um executor que produz a sua prática sem explicar por que faz dessa forma; produz a sua prática porque os outros fazem assim ou porque o coordenador ou o gestor definiu que precisa ser feito desta ou daquela forma. Não há transformação da prática e, sim, uma reprodução. Nesse nível há um “saber fazer” no campo da execução e, em muitos casos, um “fazer” para cumprir uma ordem. A isso Silva e Chakur (2009) chamam de “consciência elementar ou periférica”.

– **Nível II:** as assimilações são conceituais. Conceituação essa “que tira seus elementos da ação em virtude de suas tomadas de consciência, mas a eles acrescenta tudo o que comporta de novo o conceito em relação ao esquema” (PIAGET, 1978a, p. 208). Assim, existe um “saber-fazer” em que a execução é explicada e justificada por uma ordem superior. Portanto, mesmo compreendendo que esse fazer não é o compatível com o que acredita teoricamente, ainda assim permanece sem transformar esse fazer em razão de demandas da comunidade escolar (pais, mães, responsáveis pelas crianças, gestores, colegas de trabalho etc.). Chakur (1995) afirma que é possível uma análise da prática, do seu contexto e das condições impeditivas de uma mudança. Diz que a:

[...] alteração da prática revela-se apenas “pontual”, porque localizada, sem repercussões; e também espontânea, dada a ausência de orientação ou finalidade bem fundamentadas. Não há busca dos resultados ou consequências da ação realizada (do seu êxito ou fracasso) (CHAKUR, 1995, p. 657).

Existe uma compreensão conceitual e teórica inicial que pode explicar e fundamentar a ação, mas esta não leva a uma mudança da prática docente. Essa compreensão conceitual e teórica pode refletir uma concepção inatista, ambientalista ou mesmo interacionista, mas o fazer e o saber não são justificados teoricamente.

– **Nível III:** as assimilações também são conceituais. É aí que ocorrem as abstrações refletidas, mas em novas operações realizadas sobre as operações anteriores, e são “compostas e enriquecidas segundo combinações não efetuadas até aquele momento”

(PIAGET, 1978a, p. 208). Nesse nível de consciência, o(a) profissional compreende o seu fazer decorrente da tomada de consciência mais complexa e completa. Isto é, consegue argumentar, justificar e explicar teoricamente o motivo pelo qual decidiu por aquela ação. Argumenta sobre o como e o porquê da sua ação. É possível analisar sua prática considerando os contextos e as condições impeditivas de uma transformação da ação. Embora reconhecendo as condições impeditivas, busca estratégias de transformação da ação justificando e argumentando sobre essa transformação sempre que for questionado(a) sobre o porquê de agir dessa forma. Diante disso, assume uma posição de não ser mero(a) executor(a). Silva e Chakur (2009) denominam esse nível como “consciência refletida” e, assim como Becker (2012), considera-o o mais elaborado nível em relação à tomada de consciência.

4.6.1 Da Organização à Construção dos Níveis de Tomada de Consciência a Partir das Vozes das Professoras

Para subsidiar esta análise, após as sessões de roda de conversa virtual serem transcritas, foi necessária uma leitura exploratória, que constituiu um trabalho exaustivo deste material empírico. Esse momento exploratório consistiu em um olhar criterioso das narrativas das professoras em todas as rodas de conversa para subsidiar a construção dos níveis de tomada de consciência.

Após leituras minuciosas do material empírico (leituras exploratórias), iniciamos a organização dos dados da sessão de RCV em tabelas. Nesse momento, identificamos um volume denso de dados integrando a totalidade das rodas de conversas virtuais.

Diante desse fato, como explicitado anteriormente, em acordo com a orientadora e a coorientadora desta tese, decidimos realizar a análise dos dados produzidos integrando as sessões de Rodas de Conversa Virtual III, IV e V. A análise das sessões de RCV-I e II (RCV-I e RCV-II) será realizada oportunamente após a finalização desta tese.

A partir dessa decisão, durante as leituras exploratórias das sessões de RCV-III, RCV-IV e RCV-V, buscamos identificar os argumentos, as justificativas e as conceituações reveladas pelas professoras participantes desta pesquisa, bem como as narrativas que indicavam o “saber fazer” e o “compreender”. Somente após esse conhecimento inicial é que partimos para a segunda etapa de análise, que culminou na elaboração e definição dos níveis de tomada de consciência.

Para chegarmos aos níveis de tomada de consciência definidos para esta análise, referenciamos-nos aos níveis de tomada de consciência propostos por Piaget na obra “Tomada de Consciência”. Concomitantemente, baseamo-nos também nas diferentes proposições de níveis de tomada de consciência publicadas em teses e artigos científicos, em que identificamos a possibilidade teórica de organização e definição desses níveis com base na temática da pesquisa. Ressaltamos aqui as pesquisas realizadas por Silva e Chakur (2009), Fogaça Júnior e Saladini (2015), Ziede e Aragón (2015), Silva (2015) e Vieira (2008).

Salientamos que a descrição dos níveis I, II e III relatados anteriormente também foi utilizada como referência para a organização dos níveis de consciência elaborados e definidos para análise dos dados desta pesquisa. Por consequência, a temática que nos propusemos investigar nesta tese foi a que nos inspirou a construir e definir os níveis de tomada de consciência, considerando as intervenções sistemáticas realizadas durante as sessões de Roda de Conversa Virtual. Dessa forma, chegamos aos seguintes níveis:

Nível I – Descrição da ação.

Nível IIA – Explicação.

Nível IIB – Argumentação.

Nível IIC – Compreensão.

Nível III – Conceituação.

Esses níveis representam o caminho da tomada de consciência do mais elementar, inicial, que descreve a ação, um saber fazer, até a chegada de um conhecimento mais complexo, em que as professoras conseguem elaborar conceitos sobre uma situação vivenciada ou imaginada, argumentando, teorizando, fazendo generalizações e produzindo conceitos alicerçados a partir do conhecimento científico. Assim, após alcançar certo nível de compreensão, é possível observar o uso da conceituação sobre a ação. Podemos dizer que a ação passa a ser corrigida “e pode ser significativamente melhorada em função da conceituação” (BECKER, 2012, p. 53).

No **Nível I** (descrição da ação), com as intervenções sistemáticas, as professoras refletem e debatem sobre o tema em discussão somente relatando suas ideias ou situações vivenciadas na atuação docente a partir da “descrição da ação”. Esse nível revela um “saber fazer” ou um fazer com êxito, mas que não necessita da conceituação para alcançar êxito (BECKER, 2012). Kesselring (1993) afirma que somente agindo que teremos a possibilidade de produzir experiências e, portanto, só por meio do nosso fazer é que será possível chegar à consciência dos objetos exteriores e de nossa própria pessoa. No que tange ao conceito de

experiência, nessa concepção epistemológica ressaltamos que “experiência” também é pensar sobre a situação.

Ao elaborarem suas ideias de forma mais complexa, entendemos que as professoras caminham para um nível que denominamos “explicação” identificado como **Nível IIA**. Nesse nível, as professoras buscam explicar sua ação apoiadas na descrição dessa ação e, por isso, explicam o êxito ou o fracasso de forma incipiente.

Já o **Nível IIB** representa um pensamento mais elaborado, que vai além da explicação, demonstrando conhecer argumentos teóricos, mas ainda de forma incipiente, para justificar as ideias e concepções apresentadas. Não conseguem explicar o como e o porquê defendem a ideia apresentada e não conseguem fazer generalizações. Este nível foi denominado “argumentação”.

Ao apresentarem argumentações sobre suas ideias, demonstrando apropriação e, conseqüentemente, “interiorização” de concepções teóricas para subsidiar e justificar afirmativas, consideramos que elas alcançaram a reflexão da ação, em um nível mais complexo que os anteriores e, por isso, o denominamos **Nível IIC** – “compreensão”. Esse nível pressupõe que as professoras conseguem, além de explicar e argumentar, se apoiar, mesmo que de forma incipiente, em conhecimentos científicos para justificar e propor estratégias para a resolução de problemas. Porém, ainda não conseguem realizar generalizações, indo além da situação apresentada, e não conseguem relacionar com outras situações vivenciadas na atividade docente, as quais também merecem reflexões e análises.

Por fim, chamamos o **Nível III** de “conceituação”, quando as representações das professoras demonstram tomada de consciência em seu nível mais elevado e mais elaborado, o qual Piaget define como abstração refletida. Conseguem generalizar e construir novos conceitos sobre as situações-problemas, indicando conhecimento teórico mais aprofundado que no nível anterior e, por isso, explicam teoricamente a sua prática. Além disso, fazem comparações e proposições para resoluções de problemas que extrapolam o tema que está sendo debatido. Buscam novas maneiras de interpretar e resolver problemas, inclusive fazendo críticas a uma prática de reprodução de um fazer sem reflexão sobre ela.

Os detalhes e explicações de cada nível de tomada de consciência encontram-se também no Apêndice I. Foi com base nesses níveis que identificamos e classificamos os níveis de tomada de consciência encontrados nas narrativas das professoras evidenciadas nas sessões de Rodas de Conversa Virtual III, IV e V.

É importante esclarecer que a classificação dos níveis de tomada de consciência foi realizada considerando a resposta individual, porém, como as reflexões ocorreram em grupo, a análise não foi feita por sujeito-professora e, sim, sobre os níveis que foram identificados no

grupo de professoras e como foram se modificando ao longo dos diálogos entre elas e das intervenções que foram ocorrendo durante as sessões de RCV e no percurso de uma sessão de RCV para as seguintes.

Essa definição metodológica foi assim delineada porque nosso objetivo não foi analisar o desenvolvimento individual e, sim, como o processo de tomada de consciência foi se configurando diante das oportunidades de dialogar sobre experiências, vivenciadas ou não, em situações de interação com os pares. Nesse caso, as interações entre as professoras que concluíram a Licenciatura em Educação Infantil na UFV entre os anos 2015 e 2019, como já apresentadas neste capítulo metodológico.

A terceira etapa desse processo foi realizar o tratamento dos dados produzidos em cada sessão de RCV.

4.6.2 Dos Níveis de Tomada de Consciência ao Tratamento dos Dados Produzidos em cada Sessão de RCV

Esta subseção se refere à terceira etapa de análise que denominamos tratamento dos dados constituintes de cada sessão de RCV. Dessa forma, após as leituras exploratórias das transcrições das sessões de RCV-III, IV e V, buscando compreender os significados presentes nas representações evidenciadas nas falas do grupo de professoras e de posse da discriminação dos níveis de tomada de consciência, elaboramos um quadro com a seguinte composição (Quadro 4).

Quadro 4 – Quadro utilizado para realizar o tratamento dos dados produzidos em cada sessão de RCV

| Intervenção Sistemática – Perguntas e questionamentos feitos pela pesquisadora | | | | |
|---|--------------------------------------|--|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Trecho | Representação das professoras | Indicador das representações narradas | Nível de tomada de consciência | Inferência da pesquisadora |
| - | - | - | - | - |

Fonte: Elaboração da autora (2021).

O item “intervenção sistemática – perguntas e questionamentos feitos pela pesquisadora” refere-se a todas as perguntas que fizeram parte das intervenções sistemáticas durante cada sessão de RCV, respeitando as ações descritas nos roteiros (Apêndices F, G e H)

de planejamento dessas rodas de conversas, no que se refere ao “informar”, “descrever”, “confrontar” e “reconstruir”.

O item do quadro que denominamos “trecho” refere-se à indicação numérica do trecho que foi retirado das narrativas de cada professora em cada transcrição da RCV. Essa numeração foi indispensável para a organização dos quadros que constituíram os dados para a escrita sobre a análise, os quais estão presentes nos Capítulos 6 e 7.

A coluna intitulada “representações das professoras” apresenta o nome da professora com a respectiva narrativa gestada a partir das intervenções sistemáticas realizadas.

A coluna que trata sobre os “indicadores das representações narradas” apresenta os conceitos, argumentos e justificativas que foram identificados pela pesquisadora na coluna sobre “representações das professoras”.

O item do quadro denominado “níveis de tomada de consciência” refere-se à identificação de qual nível cada narrativa expressa.

Por fim, a coluna denominada “inferências da pesquisadora” refere-se às interpretações e análises iniciais feitas pela pesquisadora, considerando as narrativas das professoras com a respectiva classificação dos níveis de tomada de consciência. Representa também a tentativa de “ler nas entrelinhas”.

Depois de realizado esse tratamento dos dados das sessões de RCVs-III, IV e V, foi possível partirmos para a quarta etapa de análise dos dados.

4.6.3 Desvendando o Percurso Trilhado pelas Professoras no Processo de Tomada de Consciência sobre a Prática Docente e a Formação Inicial

Piaget destaca o papel decisivo da ação para a tomada de consciência. No caso desta pesquisa, tomamos como ação as falas das professoras para que pudéssemos interpretá-las em relação aos níveis de tomada de consciência. A tomada de consciência se dá em função da abstração (empírica e reflexionante), sendo a abstração empírica uma conceituação descritiva dos observáveis da ação, e a abstração reflexionante está na coordenação das ações inferenciais no nível do conceito.

Piaget (1978a; 1978b) define que o movimento de exteriorização consiste na necessidade de explicar o fenômeno com exemplos que podem ser comprovados por meio das experiências, e o movimento de interiorização revela-se dentro de um quadro lógico, em que o sujeito pode criar teorias e não só raciocinar de forma concreta, utilizando a razão para resolver situações-problemas. Assim, tanto o movimento de exteriorização quanto o de interiorização

foram revelados a partir das falas das professoras, apresentadas nesta pesquisa como narrativas. O uso do verbete “narrativas” para elucidar as falas das professoras foi cunhado a partir da compreensão de que, segundo Osti, Silveira e Brenelli (2013):

A palavra começa a funcionar como signo, ou seja, não é mais simples parte do ato, mas sua evocação. O esquema verbal vem a destacar-se do esquema sensorio motor para adquirir a função de representação, isto é, de nova apresentação. A narrativa neste momento constitui um intermediário necessário como meio de evocação e de reconstituição e que está ligada à comunicação ou socialização do próprio pensamento. [...] A descrição torna-se assim representação atual, duplicando a apresentação perceptiva no presente como também no tocante ao passado (OSTI; SILVEIRA; BRENELLI, 2013, p. 42).

Considerando que as representações das professoras sobre as reflexões ocorridas nas RCVs-III, IV e V foram interpretadas a partir das narrativas reveladas, organizamos nesta quarta etapa de análise dois quadros (Quadro 8 – Capítulo 6; Quadro 9, Capítulo 7), um para cada RCV, que apresentam as categorias e subcategorias de análise construídas a partir das representações evidenciadas por essas professoras. Esses quadros contêm, na primeira coluna, as categorias de análise que construímos com base nas narrativas presentes em cada sessão de RCV. Na segunda coluna, indicamos as subcategorias construídas a partir de indicadores identificados em cada categoria de análise. Para ilustrar cada subcategoria, apresentamos na coluna 3 as intervenções sistemáticas realizadas. Na coluna 4 indicamos, em forma de sistema de numeração, os trechos das representações das professoras sobre as reflexões feitas ao longo das sessões de RCV. Por fim, na coluna 5 mostramos os níveis de tomada de consciência identificados, indicando sua recorrência a partir das narrativas das professoras durante as sessões de RCV.

Assim, para melhor visualização e compreensão das representações expressas pelas narrativas das professoras, os quadros que orientaram a análise foram divididos em cinco colunas:

- Coluna 1 – “Categorias de análise”.
- Coluna 2 – “Subcategorias”.
- Coluna 3 – “Intervenções sistemáticas”.
- Coluna 4 – Indicações dos extratos das “representações das professoras” sobre as questões debatidas”.
- Coluna 5 – “Níveis de Tomada de Consciência” (APÊNDICE I) que identificamos a partir do tratamento dos dados das sessões de RCVs-III, IV e V.

As categorias de análise e subcategorias foram construídas a partir da identificação das falas das professoras e das intervenções sistemáticas. Tomando como base teórica a leitura cuidadosa e aprofundada dessas narrativas a partir dos diálogos apresentados nas sessões das RCVs-III e IV, identificamos três “categorias de análise”, com as respectivas subcategorias (Quadro 5).

Quadro 5 – Categorias e subcategorias referentes às sessões de RCV-III e RCV-IV

| Categoria de análise | Subcategoria |
|---|--|
| 1. Reflexões sobre a situação-problema | O que pensam sobre a situação-problema |
| | Como explicam o porquê aconteceu |
| 2. Reflexões sobre a práxis docente | Como justificam/analisa/argumentam teoricamente essa prática |
| | O que propõe para a transformação da prática |
| 3. Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente | Contribuição da formação inicial para a docência |
| | Contribuição das sessões de RCV para reflexão da práxis |

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Em relação à sessão de RCV-V, concebemos quatro “categorias de análise”:

- 1- Reflexões sobre a situação-problema (senso comum e teoria x prática).
- 2- Reflexões sobre a práxis docente.
- 3- Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente.
- 4- Reflexões sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil.

Essas categorias de análise possibilitaram a identificação das subcategorias reveladas no Quadro 6.

Quadro 6– Categorias e subcategorias referentes à sessão de RCV-V

| Categoria de análise | Subcategoria |
|---|---|
| 1. Reflexões sobre a situação-problema (senso comum e teoria x prática) | Senso comum na prática docente |
| | Relação teoria/prática |
| 2. Reflexões sobre a práxis docente | Atividade docente e relação teoria/prática |
| | Professor pesquisador na atividade docente |
| 3. Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente | Contribuição da formação inicial para a docência na Educação Infantil |
| | Contribuição da sessão para reflexão da práxis docente |
| 4. Reflexões sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil | Concepção sobre o curso de licenciatura em Educação Infantil |

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Com base no arcabouço teórico assumido como fundamento epistemológico desta tese, o percurso trilhado para a análise dos dados nos colocou diante de um labirinto para desvendar o caminho de saída, por meio das interpretações que realizamos sobre o processo de tomada de consciência das professoras sobre a prática docente e a formação inicial. Portanto, toda a interpretação e análise das narrativas evidenciadas pelas professoras ocorreram por meio dos fundamentos teóricos relativos ao conceito de tomada de consciência, fazer e compreender em diálogo com conceitos fundamentais da teoria da epistemologia genética de Jean Piaget e investigações científicas que tratam da formação de professores para a Educação Infantil, bem como da relação teoria/prática, enquanto o princípio fundamental nos currículos do curso de formação inicial para a Educação Infantil.

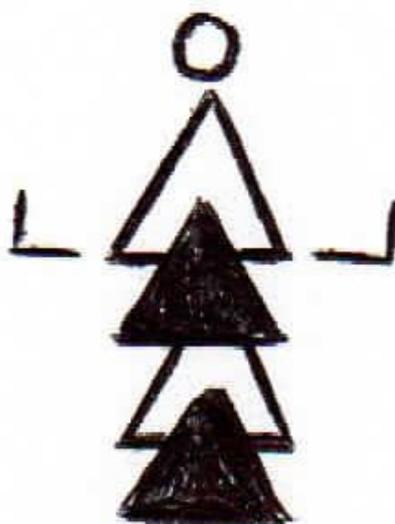
A busca pelo caminho de saída deste “labirinto” durante o percurso desta investigação deu origem ao Capítulo 6 – “Reflexões sobre o cotidiano da prática docente e a tomada de consciência: a voz das professoras sobre seus saberes e fazeres” e ao Capítulo 7 – “A formação inicial e construção do conhecimento da prática docente: caminhos percorridos no processo de tomada de consciência das professoras licenciadas em Educação Infantil na UFV”. Esses capítulos revelam as interpretações que fizemos sobre os dados produzidos pelas professoras nas sessões de roda de conversa virtual.

Compreendemos que o caminho trilhado ao longo da interpretação desses dados que nos ajudaram a encontrar a saída deste “labirinto” nos colocou na condição de reflexão em relação a uma transformação da formação inicial para a docência na Educação Infantil a partir das reflexões trazidas pelas profissionais que estão atuando na docência com bebês e crianças pequenas. Inspiradas em Nóvoa (2022) e demais pesquisadores que investigam sobre a formação inicial docente, inferimos que almejar essa transformação da formação inicial significa nos colocarmos em constante processo de construção e (re)construção dessa formação. Portanto, assim como defendem Nóvoa (2022), Diniz-Pereira (2010; 2011) e Gatti (2021; 2010; 2014), entre outros, não podemos continuar no erro de dicotomizar a relação teoria/prática privilegiando uma em detrimento da outra, como ainda acontece em muitos cursos de formação inicial de professores em nosso país.

A partir desta construção metodológica, apresentamos a seguir o primeiro capítulo de análise desta tese, que revelará sobre o produto da pesquisa documental sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil, por meio de uma apresentação dos caminhos percorridos para a criação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil na UFV.

CAPÍTULO 5

CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFV



No roteiro da vida, só os companheiros verdadeiros são capazes de perseverar.

(Ana Monteiro, nov. 2022)

5 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFV

Edgar Morin diz que quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se, ou então é capaz de um gesto de metamorfose. O mais provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose. A ideia de metamorfose é mais rica do que a ideia de revolução, pois guarda a sua radicalidade transformadora, mas ligada à conservação (da vida, da herança das culturas). Hoje tudo precisa ser repensado, recomeçado. Não temos ainda consciência, mas já existem começos modestos, invisíveis, marginais, dispersos. Há uma série de iniciativas locais, no sentido de encontrar novos rumos para a educação e para as escolas, para a pedagogia. Estas iniciativas não se conhecem umas às outras, mas elas são o viveiro do futuro.

(NÓVOA, 2017b).

Tomando como referência essa citação de Nóvoa (2017b), compreendemos que a criação de um curso específico para a formação do professor da Educação Infantil pode ser considerada uma ação transformadora na área da Educação em busca de uma iniciativa de movimentar a sociedade com mais uma oportunidade de formação inicial para a profissionalização de docentes que atuarão com os bebês e as crianças de até 5 anos de idade. Inspiradas nessa epígrafe, podemos afirmar que o Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV é uma iniciativa com um começo quase “invisível”, pois é o único no Brasil que habilita professores especificamente para a Educação Infantil. Entretanto, compreendemos esse curso como uma “iniciativa local” que pode vir a se tornar visível e tem como intenção unir-se a outras iniciativas para encontrar “novos rumos para a Educação Infantil” neste país.

Nesse sentido, neste capítulo discutimos sobre a “gestação”, o “nascimento” e o caminho percorrido até esse momento de um curso de formação inicial do professor de Educação Infantil, único no país até esta data, denominado “Licenciatura em Educação Infantil”.

Iniciamos este percurso com a Figura 2, que apresenta uma linha do tempo evidenciando marcos históricos sobre o nascimento, criação e caminhos para a consolidação da Educação Infantil como campo de estudos do ensino, da pesquisa e da extensão na UFV.

Figura 2 – Marcos sobre a criação e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV



Fonte: Elaboração da autora (2021).

5.1 GESTAÇÃO E NASCIMENTO DO CURSO

A Educação Infantil, como modalidade de ensino, iniciou na UFV em 1977, visando à formação de profissionais para atuarem com bebês e crianças de até 6 anos de idade. Esse trabalho foi iniciado no Departamento de Economia Doméstica (DED), no Curso de Economia Doméstica, especificamente na área de Família e Desenvolvimento Humano (FDH). Foram criadas duas disciplinas relacionadas à família e ao desenvolvimento da criança, as quais foram oferecidas a partir de 1978 para o Curso de Economia Doméstica. A partir desse momento, a criança passou a ser objeto de estudo e pesquisa da Economia Doméstica. Nesse período, os estudos e as práticas de ensino das duas disciplinas eram ministrados na Creche SOS²⁹, idealizada pela Professora Myriam de Oliveira Fernandes, da área de Família e Desenvolvimento Humano do DED. À época, essa instituição era o único espaço educacional utilizado para as práticas de ensino e estágios no processo de formação das estudantes do Curso de Economia Doméstica. Vale ressaltar a existência de uma dissertação de mestrado³⁰ defendida

²⁹A Creche, em 1990, passou a ser denominada “Creche Myriam de Oliveira Fernandes” em homenagem à sua idealizadora, que faleceu em 1989.

³⁰SANTOS, Maria Lígia Rodrigues. **Análise de uma experiência de 15 anos em atendimento à criança e à família: Creche Myriam de Oliveira Fernandes.** 1995. Dissertação (Mestrado em Economia

por Maria Lígia Rodrigues no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da UFV que retrata a história da Creche SOS como um espaço de formação de professores, como descreve Maria Lígia:

[...] criada em 1978, junto ao Serviço de Obras Sociais (SOS) e conveniada com a LBA em 1984, com dupla finalidade de dar atendimento às crianças pobres, filhas de famílias atendidas por esse órgão, que recebiam até um salário mínimo. Além disso, foi implantada para ser utilizada como um local de treinamento de estudantes do Curso de Economia Doméstica, da Universidade Federal de Viçosa, cursantes das disciplinas Desenvolvimento da Criança e Relações Familiares, visando à formação de profissionais da área (SANTOS, 1995, p. 11).

Em 28 de julho de 1979 foi inaugurado o LDH, que atendia crianças de 3 a 6 anos de idade e suas famílias, com o objetivo de oferecer atividades de ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança nos aspectos físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral.

O LDH foi criado para atender às necessidades do Curso de Economia Doméstica na área de Família e Desenvolvimento Humano, em que as práticas de ensino das disciplinas da área eram ministradas. Essas disciplinas eram oferecidas para as estudantes do Curso de Economia Doméstica que se interessavam aprofundar estudos na área de desenvolvimento da criança.

As estudantes, durante as aulas práticas, atuavam como professoras de crianças, observando o cotidiano delas na instituição, planejando atividades, desenvolvendo atividades com as crianças, planejando e produzindo materiais lúdicos como brinquedos e histórias infantis que seriam utilizadas pelas crianças, pelas estudantes e também pelas professoras delas. Entre as atividades, as alunas do Curso de Economia Doméstica realizavam ações visando ao cuidado e educação das crianças, em busca da integração com a família. Além disso, outras ações em relação à alimentação, à saúde, à higiene, ao vestuário e à organização e planejamento dos espaços da escola, desde a sala-ambiente e a área externa até os espaços da cozinha, da lavanderia e dos setores administrativos, faziam parte do processo formativo dessas estudantes. Tais intervenções eram possíveis em razão da formação generalista do profissional de Economia Doméstica que integrava as áreas de “Economia Familiar”, “Habitação”, “Vestuário e Têxteis”, “Alimentação” e “Família e Desenvolvimento Humano”.

Competia ao Bacharel em Economia Doméstica desempenhar as atividades profissionais previstas na Lei nº 7.387, de 20/10/85, regulamentada pelo Decreto nº 92.524, de 07/04/86, desenvolvendo ações educativas, programas, projetos, planos e pesquisas concernentes à educação e orientação do consumidor e ao atendimento das necessidades básicas das famílias, comunidades, grupos sociais inseridos em instituições públicas, privadas e organizações não governamentais, bem como prestar assessoria e consultoria e desenvolver programas de administração e treinamento para serviços nos setores de hotelaria, de instituições de Educação Infantil, de serviços de alimentação, de serviços de comércio, de indústrias, de produção, de higienização e conservação do vestuário, entre outros (BRASIL, 1985; 1986).

Em 1988 foi inaugurada a Creche UFV, tendo como objetivo atender às necessidades das mães trabalhadoras da UFV que tinham bebês e crianças de até 3 anos de idade. Em 1993, o atendimento foi ampliado para crianças de até 5 anos e 11 meses de vida, em regime de atendimento parcial. Ocupando uma área de 1.183 m², a creche atendia crianças em horário integral. Entretanto, somente em 1999 a Creche UFV se constituiu enquanto um espaço de formação de profissionais para a Educação Infantil, sendo transformada em LDI³¹.

Por se tratar de uma unidade que passaria a ser um espaço de produção de conhecimento para o ensino, a pesquisa e a extensão, a UFV, por meio de uma Portaria do reitor à época, transferiu a responsabilidade dessa prestação de serviços para o DED, sob a gestão da área de Família e Desenvolvimento Humano e, posteriormente, do Curso de Licenciatura em Educação Infantil³². Tal ação da Administração Superior da UFV se deu em razão da responsabilidade histórica que as docentes e TNS da área de Família e Desenvolvimento Humano do DED vinham assumindo pela Administração e Coordenação Pedagógica da Creche UFV desde a sua implantação.

Ressaltamos que a extinção da Creche UFV e a sua transformação em Laboratório de Desenvolvimento Infantil teve como princípio fundamental atender às atividades de formação

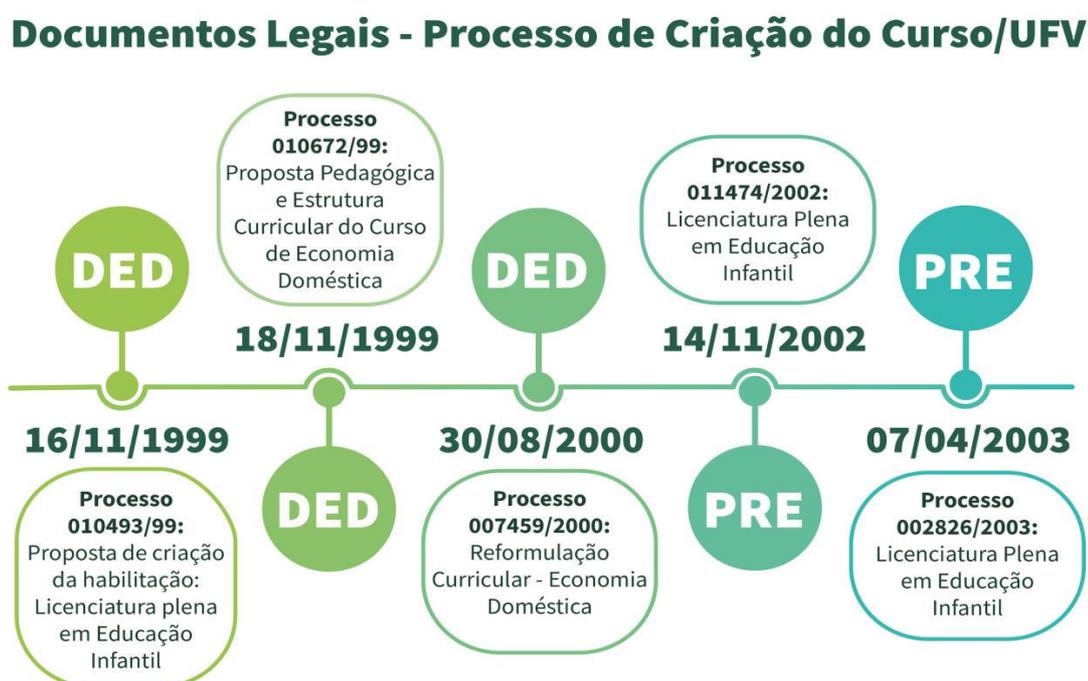
³¹Em abril de 1999, a Administração Superior implementou nova proposta para que a UFV continuasse a prestar esse serviço à comunidade, objetivando não só oferecer espaço de atendimento à criança, mas também um espaço de formação profissional, bem como um espaço de produção e socialização de conhecimentos. Assim, a Creche UFV foi extinta, criando-se o LDI com o objetivo precípua de ser um espaço de formação profissional, produção e socialização de conhecimentos (NEVES, 2004; NEVES *et al.*, 2020).

³²Esse processo foi oficializado com a publicação em Minuta de Portaria em março de 1999, assinada pelo reitor da época. O LDI tinha por objetivo desenvolver práticas de cuidados e educação de bebês e crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade, promovendo o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária, nos aspectos físico-motor, social, afetivo, cognitivo e moral, proporcionando-lhes um ambiente adequado às suas necessidades e aos seus interesses, em complementação à ação da família e da comunidade (NEVES, 2004).

de professoras e professores para atuarem na Educação Infantil, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa iniciativa fortaleceu ainda mais a proposição que tomou corpo em 1999, pelo DED, que foi trilhar caminhos para criar a “Licenciatura Plena em Educação Infantil” como uma modalidade da Licenciatura em Economia Doméstica e, na sequência, criar um curso independente e autônomo que habilitasse professoras e professores para atuarem especificamente com crianças de 0 a 5 anos à época e, depois, de 0 a 6 anos de idade.

Para melhor visualização do todo no que se refere aos caminhos trilhados na UFV para a criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil, na Figura 3 é apresentado um esquema que ilustra, por meio de uma linha do tempo, os processos que tramitaram na Universidade que tratavam dessa proposta de criação do curso. Na sequência do texto, apresentamos os detalhes desses processos até culminar na aprovação do curso pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFV)³³.

Figura 3 – Documentos identificados que tratam do processo de criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora (2021).

³³CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão: “é o órgão superior de coordenação e supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com funções normativas, consultivas e deliberativas, no plano didático-científico”. Entre suas atribuições descritas no artigo 5º da Resolução nº 1/2000/CEPE/UFV, destaco o item “VI – Aprovar a criação ou extinção de cursos” (CEPE/UFV, 2000, p. 1-2).

Em 1999, o Colegiado do DED instituiu uma Comissão³⁴ para elaborar a proposta de criação da habilitação “Licenciatura Plena em Educação Infantil” do curso de graduação em Economia Doméstica. Tal proposta, aprovada por esse Colegiado, foi encaminhada, por meio do Processo nº 010493/99, ao diretor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) para as devidas providências. Concomitante a esse Processo, tramitou o Processo nº 010672/99, que propunha a modificação da matriz curricular do curso de graduação em Economia Doméstica, em razão da criação da nova habilitação – Licenciatura Plena em Educação Infantil.

A proposta foi aprovada, por unanimidade, na Câmara de Ensino do CCH em 29/11/1999 e encaminhada ao pró-reitor de Ensino em 13/12/1999, para as devidas providências. Após a tramitação de ambos os Processos nos órgãos competentes da UFV, no ano 2000 o Curso de Economia Doméstica extinguiu a habilitação “Licenciatura em Economia Doméstica” e criou a habilitação “Licenciatura Plena em Educação Infantil”. Dessa forma, passaram a existir duas matrizes curriculares do Curso de Economia Doméstica: uma de Economia Doméstica – Bacharelado; e outra de Economia Doméstica – Licenciatura.

A matriz curricular da licenciatura tinha como propósito habilitar e qualificar o profissional para exercer a atividade de professora da Educação Infantil. No Catálogo de Graduação dessa licenciatura constava a seguinte informação:

O estudante que ingressar no curso de Economia Doméstica deverá no terceiro período, optar por uma das suas habilitações (Bacharel, Licenciatura Plena em Educação Infantil), podendo também graduar-se em ambas, desde que todas as exigências sejam cumpridas (UFV, 2002, p. 218).

É importante ressaltar que nessa época os instrumentos legais nacionais que normatizavam sobre o profissional para atuar na docência da Educação Infantil eram:

- A LDB/96, por meio do seu artigo 62, versava o seguinte:

Artigo 62 da LDB/96: “**A formação de docentes para atuarem na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena** (grifo meu), em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 20).

- E a primeira versão publicada da Resolução/CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, artigo 3º, item VI, das DCNEI/1999:

³⁴Constituída pelos seguintes membros: Profa. Maria Lígia Rodrigues Santos (Presidente), Profa. Angela Maria Soares Ferreira, Profa. Elza Maria Vidigal Guimarães e Profa. Maria José de Oliveira.

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores (grifo meu), mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 2).

É possível perceber que até esse momento não havia impedimento legal em nível nacional para a criação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil como uma habilitação do Curso de Economia Doméstica.

Um primeiro desafio a ser enfrentado pelo DED e pelo grupo de docentes da área de Família e Desenvolvimento Humano foi a descoberta de que as estudantes que se graduaram em Economia Doméstica com habilitação em “Licenciatura Plena em Educação Infantil” não foram diplomadas como Licenciadas em Educação Infantil e, sim, como Licenciadas em Economia Doméstica. Com esse título, todas as estudantes que se licenciaram nesse período tinham o conhecimento teórico e prático para atuar na docência da Educação Infantil, mas não teriam a autorização legal para exercer a profissão, uma vez que a legislação vigente não contemplava a “Licenciatura em Economia Doméstica” como uma formação apta à docência na Educação Infantil.

Paralelamente, um novo marco legal nacional leva à equipe de docentes da Área de Família e Desenvolvimento Humano do DED a enfrentar nova situação-problema diante do Curso de Licenciatura recém-criado na UFV. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2002, “que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”; e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que “Instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”. Dois artigos dessa Resolução, em especial o primeiro e o sétimo, foram primordiais para que as docentes do DED e a UFV começassem a trilhar novos caminhos no âmbito da formação de professores para atuarem na Educação Infantil. Segundo esses artigos:

Art. 1º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p. 1).

Art. 7º – A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria (BRASIL, 2002, p. 4).

Com base nessas Resoluções do CNE/CP, as docentes do Departamento de Economia Doméstica identificaram a necessidade de iniciar novo movimento no âmbito do DED e da UFV com o objetivo de regularizar a habilitação – “Licenciatura Plena e Educação Infantil” na Economia Doméstica, criando um curso independente, denominado Licenciatura em Educação Infantil, para atender a essa nova regulação. Na ocasião, foi unânime a decisão de criar um curso autônomo com a identidade própria, assim como dispõe a Resolução CNE/CP nº 02/2002.

Na sequência, a decisão do Colegiado do DED foi encaminhada aos órgãos competentes da UFV. À época, o pró-reitor de Ensino solicitou a abertura de novo Processo para a Criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil (Processo nº 011474/2002/PRE), com o envolvimento de docentes vinculados a outros departamentos da Universidade, objetivando constituir uma comissão interdisciplinar que trataria da proposta de criação desse curso³⁵. Fizeram parte dessa comissão interdisciplinar³⁶, nomeada pelo Ato nº 0049/2002/PRE³⁷ e presidida pela diretora do CCH³⁸ à época, três membros representantes do Curso de Economia Doméstica da UFV, três representantes do Curso de Pedagogia e um representante do Curso de Educação Física. O objetivo da comissão interdisciplinar era elaborar proposta de criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil na UFV (PRÓ-REITORIA DE ENSINO, 2003).

A referida comissão iniciou os trabalhos utilizando o documento encaminhado por professoras da Área de Família e Desenvolvimento Humano do DED que versava sobre a **Proposta Pedagógica – Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil**. Em 28/02/2003, a presidente dessa comissão – Diretora do CCH – devolveu o referido processo para o pró-reitor de Ensino informando que a comissão se reuniu, mas acreditava não ter atingido “os resultados desejados neste fórum”. Dizia ainda que estava encaminhando anexa ao Processo uma relação de “disciplinas apresentada pelos professores do Departamento de Educação em uma das

³⁵Vale ressaltar que uma vez que, em 04/11/2002, foi realizada uma reunião na Reitoria da UFV com a chefe do DED e as professoras da Área de Família e Desenvolvimento Humano do DED, em que foi apresentada a proposta para a criação de um curso específico de Licenciatura em Educação Infantil, independente e autônomo.

³⁶Membros da Comissão: Profa. Rosa Maria de O. Fontes – Diretora do CCH; Profa. Maria de Lourdes M. Barreto – DED; Profa. Maria Lígia R. Santos – DED; Profa. Maria José de O. Fontes – DED; Prof. Milton Ramon P. de Oliveira – DPE; Profa. Esther G. Silva – DPE; Profa. Maria do Carmo C. Teixeira – DPE; e Profa. Emmi Myotin – Dep. de Educação Física (EFI). Objetivo: elaborar uma proposta de criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil na UFV.

³⁷PRE – Pró-Reitoria de Ensino.

³⁸CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

reuniões”. Finalizou a correspondência dizendo: “esperamos, sinceramente, que na instância da Pró-Reitoria de Ensino essa proposta de Licenciatura em Educação Infantil seja adequadamente implementada, conforme desejo de todos nós” (PRÓ-REITORIA DE ENSINO, 2003, fl. 76).

Em março de 2003, a chefe do DED encaminhou à diretora do CCH ofício³⁹ (fl. 82 do Processo nº 002826/03) solicitando que os documentos sobre a criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil proposta pela comissão constituída por meio dos Atos nº 035/DED/2001 e 030/DED/2002⁴⁰ e instituída no DED fossem apensados ao Processo nº 11474/02 e encaminhados ao assessor da PRE para análise (PRÓ-REITORIA DE ENSINO, 2003).

Ainda em março de 2003, a chefe do DED nomeou outra comissão, designada pelo Ato nº 003/03/DED⁴¹, para “Análise da Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil”, anexado ao Processo nº 11474/2002. Ao finalizar os trabalhos, essa comissão apresenta a “Proposta Pedagógica de transformação da Habilitação Licenciatura Plena em Educação Infantil do Curso de Economia Doméstica em um curso independente, denominado Educação Infantil – Licenciatura”.

A partir dessa solicitação, o pró-reitor de Ensino organizou toda a documentação e a anexou ao referido Processo, que foi enviado ao assessor da Pró-Reitoria de Ensino⁴² com a seguinte solicitação: “analisar o que consta no presente Processo e emitir parecer para avaliação da COPEG⁴³ e posterior encaminhamento ao CEPE” (UFV, 2003, fl. 104).

Essa assessoria, na pessoa do Prof. João Carlos Pereira da Silva, elaborou um relato minucioso⁴⁴ sobre o Processo em análise. Entre os fatos relatados, constantes às fls. 106 e 107 do Processo nº 02826/03, destacamos:

³⁹Neste ofício consta a informação de que em outubro de 2002 o Colegiado do DED “aprovou a transformação da habilitação Licenciatura Plena em Educação Infantil do curso de Economia Doméstica em um curso independente denominado Educação Infantil – Licenciatura” (UFV, 2003, fl. 82).

⁴⁰Comissão constituída pelos seguintes membros: Profa. Angela Maria S. Ferreira/DED, Profa. Maria de Lourdes M. Barreto/DED, Profa. Maria Lígia R. Santos/DED, Profa. Claudia Soares Monteiro/DED e Profa. Luciane Isabel R. Martins/DED. Objetivo: Analisar e Avaliar o Currículo da Licenciatura Plena em Educação Infantil do Curso de Economia Doméstica.

⁴¹Membros da Comissão: Profa. Maria de Lourdes M. Barreto/DED, Profa. Maria José de O. Fontes/DED e Profa. Maria Lígia R. Santos/DED. Assessoria Técnica: Prof. João Carlos Pereira da Silva/PRE e Profa. Angela Maria S. Ferreira/DED.

⁴²Prof. João Carlos Pereira da Silva/PRE.

⁴³COPEG – Comissão Permanente do Ensino de Graduação.

⁴⁴Para subsidiar o parecer sobre o Processo de criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil, o referido assessor iniciou o relato buscando dados de novembro de 1999, quando a Licenciatura Plena em Educação Infantil foi criada como uma habilitação do Curso de Economia Doméstica. Dando prosseguimento aos fatos relatados, fez referência a novembro de 2002, quando o pró-reitor de Ensino editou o Ato nº 49/2002, nomeando uma comissão interdisciplinar designada para analisar a proposta do curso independente e autônomo de Licenciatura em Educação Infantil. Relembrou que em fevereiro de 2003 a diretora do CCH deu por encerrada as atividades da comissão instituída pelo Ato nº 49/2002

[...] Seria recomendável o aperfeiçoamento da proposta pedagógica atualmente praticada, incluindo a criação de um curso com identidade própria, portanto, desvinculado do curso de Economia Doméstica, para assim, procedendo, intensificar as gestões junto ao MEC, para fins de indicação de uma Comissão para avaliação e reconhecimento do Curso, com possibilidades de regularizar a situação de alguns egressos, dependendo do entendimento da Comissão externa (UFV, 2003, fl. 106).

[...] Especificamente no caso da Educação Infantil que tem despertado interesse tanto do Departamento de Economia Doméstica como Departamento de Educação a construção de uma proposta cooperativa, onde o “educar e cuidar” sejam, de fato, os alicerces da proposta pedagógica, poderia resultar em um curso diferenciado em termos de capacitação de seus egressos. Para tanto seria recomendável a indicação de uma comissão para compatibilizar encargos acadêmicos advindos da criação dessas licenciaturas (UFV, 2003, fls. 106 - 107).

Fica evidenciada neste relato a seguinte indicação: possibilidade de criação de um Curso de Licenciatura em Educação Infantil e outro de Licenciatura em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em decorrência desse parecer, em maio de 2003, por meio do Ato nº 018/2003/PRE, o pró-reitor de Ensino nomeou outra comissão⁴⁵, com o objetivo de, no prazo de 30 dias, “analisar as propostas pedagógicas dos cursos de Economia Doméstica e de Pedagogia, visando à transformação das atuais habilitações, ‘Educação Infantil’ e ‘Séries Iniciais do Ensino Fundamental’, em cursos independentes” (UFV, 2003, fl. 108).

Em junho de 2003, essa comissão apresentou análise e parecer sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil, indicando também a inclusão de duas disciplinas na matriz curricular proposta e a alteração da carga horária de estágio para atender à legislação da época. Recomendou abrir 20 vagas para o vestibular⁴⁶ de 2004.

Com relação à criação da Licenciatura em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a comissão indicou que seria recomendável “aguardar a evolução da discussão sobre o assunto, que está ocorrendo no Departamento de Educação e na Comissão Coordenadora do Curso de Pedagogia”⁴⁷ (UFV, 2003, fl. 109). Os membros dessa comissão colocaram anexa ao Parecer

e evidenciou que, em março de 2002, a chefia do DED encaminhou à Câmara de Ensino do CCH nova reformulação da proposta para o Curso de Educação Infantil – Licenciatura.

⁴⁵Comissão constituída pelos seguintes membros: Prof. João Carlos Pereira da Silva (assessor da PRE), Prof. Vicente de Paula Lelis (pró-reitor de Ensino), Prof. Paulo Shikazu Toma (DCO), Profa. Angela Maria Soares Ferreira (DED) e Profa. Rosa Cristina Porcaro (DPE).

⁴⁶Nesta época, em 2004, o processo seletivo para ingresso na Universidade Federal de Viçosa era feito por meio de vestibular.

⁴⁷Ver no Anexo A o documento na íntegra.

da matriz curricular uma nova matriz curricular que estavam sugerindo para o Curso de Educação Infantil – Licenciatura.

Em 24 de junho de 2003, o relatório dessa comissão foi enviado pelo pró-reitor de Ensino à diretora do CCH para que o processo fosse submetido à Câmara de Ensino do CCH para apreciação e deliberação (UFV, 2003).

É importante ressaltar que, findado o Processo de criação deste curso nos Colegiados Superiores da UFV, em julho de 2003, o Colegiado do Departamento de Educação (DPE) decidiu “enviar a proposta pedagógica de Educação Infantil aos representantes de áreas⁴⁸ do Curso de Pedagogia, para discussão e adequação do conteúdo, bem como o impacto relativo ao aumento da carga horária e à contratação de professores. O Colegiado deste Departamento definiu que no dia 18/08/2003 as respectivas áreas deveriam apresentar seus pareceres no Colegiado do DPE para as devidas apreciações” (UFV, 2003, fl. 120). Essa ação do DPE⁴⁹ foi enviada, via ofício, pelo chefe desse Departamento à diretora do CCH em 7 de julho de 2003. Porém, nesta data, o Processo de criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil já havia sido encaminhado à Câmara de Ensino do CCH para apreciação.

Em 15 de outubro de 2003, uma nova comissão, instituída pelo Ato nº 002/2003/CEPE⁵⁰, encaminhou ao reitor da época parecer detalhado e analítico que integrava deliberações constantes nos Processos nºs 010493/99, 007459/99, 010672/99, 011474/02 e 002826/03, que tratavam do “tema Educação Infantil”. Entre os fatos relatados pela comissão, destacamos o item 1.8:

Ao avaliar a proposta referida no item anterior, a COPEG recomendou o seu encaminhamento ao CCH para consulta aos Departamentos de Economia Doméstica e de Educação, visando a avaliação do impacto em termos de demanda de disciplinas (fls. 116 e 117). Não obtendo resposta até 03/09/2003, a PRE solicitou à Diretoria do CCH o retorno do processo 002826/03, sendo prontamente atendida (fl. 118). No processo consta a manifestação apenas do Departamento de Economia Doméstica (fl. 119). Em 05/09/2003 o conjunto de processo em questão foi encaminhado à presidência do CEPE, conforme fl. 57 do processo 007459/00, sendo a presente comissão instituída por decisão do CEPE, em 11/09/2003, fls. 58 e 59 (UFV, 2003, fl. 122).

A partir dos fatos relatados, esta comissão apresentou suas “conclusões e recomendações”. Das conclusões, destacamos o item 2.2:

⁴⁸O Curso de Pedagogia da UFV é organizado internamente em áreas de conhecimento.

⁴⁹O DPE – Departamento de Educação é organizado internamente por áreas de conhecimento.

⁵⁰Membros da comissão: Prof. Ismael Eleotério Pires, Profa. Rosa Maria de Oliveira Fontes, Prof. Mauro Aparecido Martinez e Prof. Marco Aurélio Pedrom e Silva.

Diante da legislação vigente, esta comissão é de parecer contrário a aprovação da educação infantil como habilitação na licenciatura em Economia Doméstica, acompanhando a recomendação da comissão instituída pelo Ato nº 018/2003/PRE, de 09/05/2003, por sugestão da COPEG, de que a UFV ofereça o curso de Educação Infantil, conforme fls. 108 e 109 do processo 002826/03 (UFV, 2003, fl. 123).

Ainda nesse documento, a comissão decidiu ouvir as coordenadoras de curso da Economia Doméstica⁵¹ e da Pedagogia⁵², concluindo que:

Há possibilidades de oferecimento da Educação Infantil como um curso regular na UFV, com diploma específico na área. Neste caso, a licenciatura em Economia Doméstica e a habilitação em Educação infantil no curso de Pedagogia não se justificariam (UFV, 2003, fl. 123).

Após todas as análises, esta comissão recomendou o seguinte:

Que o CEPE institua uma comissão para elaboração de uma proposta de projeto pedagógico para o curso de Educação Infantil, tendo como ponto de partida a grade constante às fls. 110 a 115 do processo 002826/2003; A proposta seja submetida aos Departamentos majoritariamente envolvidos, isto é, de Economia Doméstica e de Educação, para sugestões e aperfeiçoamentos; A comissão especial a ser instituída pelo CEPE faça a compatibilização das sugestões e encaminhe a proposta para apreciação da Câmara de Ensino do CCH e posteriormente no Conselho Técnico de Graduação; [...]. Se aprovada a proposta de oferecimento do curso de Educação Infantil pela UFV, seu início se dê a partir de 2005 (UFV, 2003, fls. 123 e 124).

Em 30/10/2003, o CEPE, em sua 394ª reunião, com base no relatório da comissão instituída pelo Ato nº 002/2003/CEPE, de 11/09/2003, aprovou, como consta no item 3 da Ata nº 394 desse Conselho na citada reunião, a “criação da Licenciatura em Educação Infantil para início em 2005”. Além de outras definições constantes nessa Ata, ressaltamos a aprovação de uma nova comissão⁵³, constituída por representantes da PRE, do CCH, do DED e do DPE, para elaborar a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação Infantil, em que o presidente da comissão⁵⁴ ficou incumbido de apresentar a referida proposta pedagógica na Câmara de Ensino e no Conselho Técnico de Graduação (CTG) para análise e aprovação, conforme Anexo B (UFV, 2003, fl. 125).

⁵¹ Professora Angela Maria Soares Ferreira.

⁵² Professora Marilene de Melo Vieira.

⁵³ Membros da comissão: Prof. João Carlos Pereira da Silva, Profa. Rosa Maria de Oliveira Fontes, Prof. Vicente de Paula Lelis, Profa. Simone Caldas Tavares Mafra/DED e Prof. Demóstenes Antônio Rust/DPE.

⁵⁴ Prof. João Carlos Pereira da Silva.

Depois de concluído todo esse percurso, o Curso de Educação Infantil – Licenciatura teve início na UFV em 2005⁵⁵, a partir da autorização do CEPE/UFV, conforme consta na Ata nº 394, de 30/10/2003.

5.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEUS PRIMEIROS ANOS – PRIMEIROS PASSOS

O curso, no ato de sua criação, ofereceu 20 vagas na modalidade integral, com tempo padrão de formação de quatro anos. A forma de ingresso da primeira turma, em 2005, foi por meio do vestibular realizado no ano 2004. Além dos 20 ingressantes, o curso recebeu mais 15 estudantes como portadoras do diploma de Economia Doméstica – Licenciatura Plena em Educação Infantil⁵⁶. Essas profissionais retornaram à Universidade para fazer complementações de disciplinas e de carga horária para obterem o título de Licenciadas em Educação Infantil, conforme recomendado na Ata nº 394 do CEPE, de 30/10/2003 (Anexo C).

Em 2005, a primeira turma a obter o título de Licenciada em Educação Infantil foi constituída de sete discentes. Em 2006 colaram grau cinco discentes e em 2007, dois. Ressaltamos que em 2008 colaram grau as discentes do Curso de Licenciatura em Educação Infantil que ingressaram por meio do primeiro vestibular do curso, em 2005(UFV, 2019).

O segundo grande desafio para iniciarmos o processo de consolidação do curso enquanto um curso independente e com identidade própria ocorreu em 2006, quando a UFV recebeu a Comissão de Avaliação e Reconhecimento de Curso do MEC. Após a visita de avaliação, o reconhecimento pelo MEC se deu por meio da Portaria nº 882/2006, de 10/04/2006, publicado no Diário Oficial da União (DOU), Seção 1, nº 70, terça-feira, 11 de abril de 2006 (Anexo D).

Ressalto que até esse momento os documentos legais que regulavam sobre a formação de professores para a Educação Básica eram os já citados no item 1.1.1 deste capítulo. Entretanto, em 15 de maio de 2006, logo após publicada a Portaria de reconhecimento deste Curso (10/04/2006), foi publicada a nova regulamentação dos cursos de Pedagogia do país, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que regulamentou as Diretrizes Curriculares para o

⁵⁵O início datado para 2005 foi pelo fato de ter ocorrido o primeiro vestibular para esse curso em 2004, e a primeira turma ingressante por meio do vestibular começou a graduação no ano 2005. Entretanto, foi planejado pela UFV um período de transição em que as alunas matriculadas em Economia Doméstica – Bacharelado, Economia Doméstica – Licenciatura e as turmas que já haviam sido diplomadas pudessem ingressar na Licenciatura em Educação Infantil (como curso independente) imediatamente após a sua aprovação pelo CEPE/UFV.

⁵⁶Esta licenciatura foi extinta como consta na Ata 394, de 30/10/2003 do CEPE (Anexo C).

Curso de Pedagogia. Um fato importante observado é que essa Resolução não revogou as Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002.

Mesmo assim, ao longo dos anos, de 2005 a 2013, muitos conflitos e questionamentos aconteceram por parte de alguns docentes da UFV que duvidavam da legalidade do Curso de Licenciatura em Educação Infantil. Muitos desses conflitos e questionamentos direcionados às estudantes⁵⁷ do curso vinham de profissionais que compunham colegiados de departamentos e outros, de profissionais da UFV e estudantes de outros cursos da Universidade. Muitas foram as reclamações das estudantes de Educação Infantil nessa época, pois passavam por esses constrangimentos nas salas de aula de disciplinas ministradas por docentes de outros cursos, em atividades do Centro Acadêmico da Educação Infantil, em diálogos com profissionais das instituições de Educação Infantil do município de Viçosa, entre outros.

Em contrapartida, concomitante a essa situação desafiadora, a UFV passou a solicitar a expansão de vagas para o Curso de Licenciatura em Educação Infantil. Isso demonstrava grandes possibilidades de fortalecimento desse curso. Em atendimento às solicitações dos órgãos competentes da UFV, a partir de 2006 foram destinadas 40 vagas para a Licenciatura em Educação Infantil, com ingressos anuais. Nessa época, a admissão do estudante, conforme prevista no Regime Didático, passou a ser por meio das seguintes modalidades: Sistema de Seleção Unificada (SISU/MEC), Vagas Ociosas, Reativação de Matrícula, Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G); e por outras modalidades de processos seletivos previamente aprovados pelos Colegiados Superiores da UFV. Ressaltamos que todos os estudantes da UFV têm acesso ao “Catálogo de Graduação da UFV”, em que constam o Regime Didático, a Matriz Curricular de todos os cursos, o Ementário das disciplinas de todos os cursos, entre outras informações, bem como o PPC⁵⁸ da Licenciatura em Educação Infantil e de todos os Cursos de Graduação da UFV (UFV, 2019).

Mesmo assim, os questionamentos sobre a legalidade do Curso de Educação Infantil permaneciam. Diante desses fatos, objetivando sanar esse problema que já vinha ocorrendo desde 2005, o pró-reitor de Ensino da época e os membros da Comissão Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Infantil elaboraram um documento de consulta e o encaminharam ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de obter um parecer sobre a legalidade e legitimidade da existência de um Curso de Licenciatura em Educação Infantil independente, uma vez que a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que dispunha

⁵⁷Utilizamos o termo “as estudantes” porque, à época, o curso só tinha mulheres como alunas.

⁵⁸PPC – Projeto pedagógico de curso.

sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, incluía a Educação Infantil como parte da formação do pedagogo.

Podemos considerar esse fato como o terceiro grande desafio no processo de consolidação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil. Foram dias e meses de muita apreensão por parte da equipe de docentes deste curso e das estudantes e egressas desse curso. Precisávamos de uma análise e parecer do MEC sobre essa legalidade de existência do curso para vivenciarmos uma nova etapa e continuarmos a trilhar o caminho desejado ou o caminho que fosse necessário ser trilhado a partir do Parecer que seria encaminhado pelo MEC.

A data de 6 de maio de 2013 foi um marco extremamente relevante para a história do curso. Recebemos o Parecer sobre a consulta feita ao MEC, por meio do Ofício nº 168/SE/CNE/MEC, assinado pelo Membro da Comissão de Formação de Professores, Sr. Francisco Aparecido Cordão, contendo seis itens discricionários (Anexo E). Desses, destacamos o item 6:

Compreendemos, portanto, que não há uma obrigatoriedade em transformar o curso de Educação Infantil em curso de Pedagogia, mas, sim, uma orientação em ajustar a formação do professor a um leque maior de possibilidades de atuação.

Após receber o Parecer do MEC, o pró-reitor de Ensino convocou os membros da Comissão Coordenadora do Curso de Educação Infantil e do Curso de Pedagogia para uma reunião, em que divulgou o Parecer recebido e solicitou que a partir daquele Parecer as duas Comissões Coordenadoras divulgassem aos seus pares e às estudantes e egressas o seu conteúdo. Além disso, solicitou que a partir daquele momento esses questionamentos e dúvidas fossem cessados e ambos os cursos buscassem um trabalho coletivo e em parceria.

Acreditamos que esse documento tenha sido um marco importante para as estudantes, para as egressas e para a equipe docente do Curso de Educação Infantil, uma vez que foi reafirmada a legalidade de sua existência não só em âmbito da UFV, como também nos âmbitos municipal e federal.

Em 2014, o quarto grande desafio para a consolidação do Curso de Educação Infantil se deu com a notícia de que receberíamos, novamente, a visita da Comissão de Avaliação do MEC para a renovação de reconhecimento do curso, que foi muito bem avaliado, entretanto recebeu o conceito 4, “apresentando um perfil MUITO BOM” (relatório de avaliação da Comissão – Anexo F). Embora avaliado em 2014, somente em 2016 foi publicada a Portaria de Renovação

de Reconhecimento do Curso de Educação Infantil – Portaria nº 279/2016, de 01/07/2016 (Anexo G).

Em 2015, podemos dizer do surgimento de um novo marco no caminho trilhado pelo curso. Era o momento de novas reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico do curso com a nova regulação publicada pelo MEC, que definia as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, por meio da Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015).

O Projeto Político-Pedagógico e, mais especificamente, a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Infantil já passaram por várias adequações, com o objetivo de oferecer uma formação inicial de qualidade e que atenda às necessidades de formação para a docência de bebês e crianças de até 5 anos de idade. A última alteração, visando atender às disposições e orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015, vem ocorrendo desde meados de 2017 e finalizada em 2019, para que a Nova Matriz Curricular passasse a vigorar em 2020.

Tais alterações no PPC e, conseqüentemente, na matriz curricular do curso e programas analíticos das disciplinas, além de atenderem à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015⁵⁹; e à Resolução nº 13/2016 do CEPE/UFV⁶⁰, ocorreram com o objetivo de atender às necessidades percebidas pelos membros da Comissão Coordenadora, Núcleo Docente Estruturante e estudantes/egressas/egressos do curso para a melhoria da qualidade da formação.

A Educação Infantil como curso específico completou 19 anos de “nascimento” em 2022, sendo considerado relativamente novo na UFV. No entanto, enquanto constituição de conhecimento, já tem 45 anos (completados em 2022) não só de reflexão, mas de ação formativa, de atendimento a bebês e crianças de até 5 anos de idade e respectivas famílias. Isso muito antes de o bebê e de a criança de até 5 anos de idade terem direitos constitucionais e receberem atendimento garantido em lei em instituições como creches e pré-escolas.

Como relatado no início deste capítulo, a Educação Infantil na UFV, como modalidade de ensino, iniciou-se em 1977, visando à formação de profissionais para atuarem com crianças de 0 a 6 anos de idade, no Departamento de Economia Doméstica (DED), por meio do Curso de Economia Doméstica na área de Família e Desenvolvimento Humano. A partir disso, essa

⁵⁹Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

⁶⁰Resolução que aprova as Diretrizes para os Cursos de Graduação da UFV, conforme consta no Anexo desta Resolução.

formação foi se transformando e se consolidando até culminar na criação de um curso independente, intitulado Licenciatura em Educação Infantil.

Essas transformações ainda estão ocorrendo, uma vez que o objetivo maior é oferecer uma formação inicial que atenda e respeite às necessidades e especificidades de conhecimento teórico-prático para a atuação docente com bebês e crianças de até 5 anos de idade, proporcionando seu desenvolvimento e sua aprendizagem nos aspectos físico-motor, social, afetivo, cognitivo e moral. Para isso é necessário um projeto pedagógico de curso que esteja em constante atualização e também em consonância com os marcos regulatórios e teóricos.

Diante dessa perspectiva, apresentamos no item seguinte destaques do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Infantil que consideramos importantes para compreender como este curso vem oferecendo uma formação inicial que busca aprofundamentos nos estudos sobre os bebês e as crianças, bem como dialogar com as especificidades que os bebês e crianças de até 5 anos de idade necessitam como práxis docente.

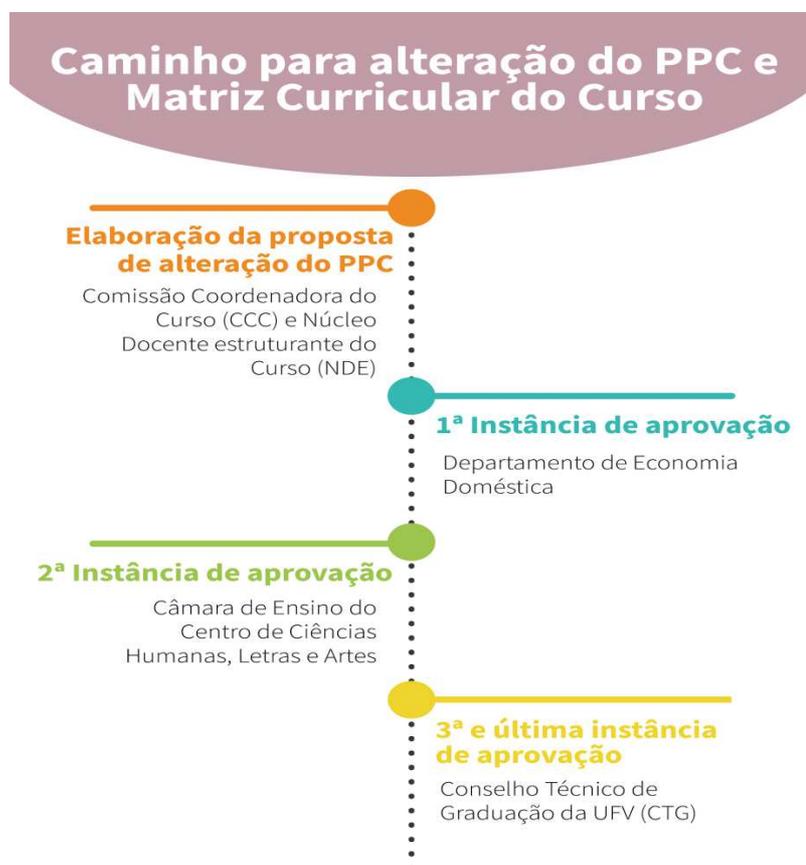
5.3 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL – TRILHANDO CAMINHOS DE CRESCIMENTO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Neste item, trataremos das especificidades do Curso de Licenciatura em Educação Infantil descrito no PPC vigente até 2019, disponível no *site* da UFV e no PPC aprovado em 2019, que passou a vigorar a partir de 2020, sendo publicado no *site* institucional do Curso de Licenciatura em Educação Infantil no ano 2020 (<https://www.ein.ufv.br>). Ressaltamos que, na UFV, os Projetos Pedagógicos de Cursos são elaborados sob a responsabilidade das Comissões Coordenadoras de Curso⁶¹ (CCC) e dos Núcleos Docentes Estruturantes⁶² (NDE) dos cursos e, posteriormente, aprovados nas instâncias dos departamentos aos quais o curso pertence, das Câmaras de Ensino dos Centros de Ciências (neste caso, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCH) e do Conselho Técnico de Graduação da UFV (CTG) – instância maior de aprovação dos PPCs e das Matrizes Curriculares dos Cursos (Figura 4). Só após a aprovação em todas essas instâncias que o PPC e a Matriz Curricular proposta passam a vigorar como válidos para a Instituição e para os estudantes matriculados no Curso de Educação Infantil e demais cursos da UFV.

⁶¹Resolução nº 09/2015.

⁶²Resolução nº 1º, de 17 de junho de 2010.

Figura 4 – Trâmites Institucionais para Alteração e Atualização do Projeto Pedagógico de Curso e da Matriz Curricular



Fonte: Elaboração da autora (2021).

Na sequência, apresentamos a caracterização e especificações do Curso de Licenciatura em Educação Infantil, elaboradas e redigidas pelos membros da CCC e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Educação Infantil.

O Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV objetiva “atender à demanda de formação de profissionais da Educação Escolar Básica para trabalharem com crianças de 0 a 5 anos de idade, habilitando-os como professores de nível superior para a docência na Educação Infantil” (NEVES *et al.*, 2017, p. 20).

A(o) licenciada(o) em Educação Infantil está qualificada(o) para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e em programas, projetos e políticas educacionais, contribuindo para implementar o que estabelece a legislação em termos de qualidade da Educação Infantil para o país. A formação da(o) educadora/educador infantil deverá garantir que eles se apropriem de conhecimentos das Áreas das Ciências Humanas e Sociais, das Ciências Exatas e das Ciências Biológicas e da Saúde em articulação com os conhecimentos necessários para conhecer sobre

as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem na área da infância, bem como sobre a prática de atuar com os bebês, com as crianças bem pequenas e com as crianças pequenas (NEVES *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2020).

A docência na Educação Infantil apresenta aspectos similares e diferenciados da docência dos demais níveis de ensino. Há certas singularidades que precisam ser compreendidas, reconhecidas e possibilitadas aos professores de Educação Infantil ao longo de sua formação inicial, como: processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma integral; vulnerabilidade e dependência da criança no mundo físico e social; abrangência e indissociabilidade do cuidar e do educar, possibilitando uma rede de interação entre criança, família e Instituição de Educação Infantil; infância numa perspectiva cultural, social, temporal e geográfica; brincar, ludicidade e autonomia como eixos norteadores dos saberes e fazeres da(o) professora/professor; identidade brincante no saber/fazer docente; e vivências de práticas reflexivas sobre o fazer docente.

Compreende-se que o projeto curricular de um Curso de Educação Infantil tem a responsabilidade de caracterizar essas especificidades de maneira objetiva e contundente para que esse nível de ensino não seja apenas uma antecipação do ensino fundamental e que também não seja um reproduzidor de ações de cuidados dentro de uma visão assistencialista de atendimento à criança de 0 a 5 anos de idade (NEVES *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2020; NEVES; SANTOS, 2020).

Um dos grandes desafios deste curso de formação de professores é tornar real, na teoria e na prática, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Assim, cuidar e educar no tocante a aspectos relativos à higiene, alimentação e saúde, conhecimentos sobre o funcionamento biológico do corpo, relativos à área Biológica e da Saúde também são fundamentais. Dessa forma, conhecimentos teóricos e práticos que tratam do crescimento físico, da alimentação, da saúde e da higiene, além dos conhecimentos específicos sobre desenvolvimento e aprendizagem, são contemplados no currículo deste curso; essa abordagem é percebida como inovadora em currículos de formação de professores no Brasil. Isso se confirma, uma vez que, ao pesquisarmos alguns currículos que versam sobre a formação inicial de professores que inclui essa modalidade de ensino, em algumas Universidades Públicas e Privadas no país não encontramos esses conteúdos (alimentação, saúde e higiene) em disciplinas obrigatórias de cursos de formação de professores da Educação Básica.

O Curso de Educação Infantil, alicerçado no princípio da indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão, “visa formar profissionais para atuarem, prioritariamente, na docência da Educação Infantil, proporcionando o desenvolvimento integral da criança, nos seus

aspectos físico-motor, social, afetivo, cognitivo e moral, integrando as ações de cuidar e educar ao longo de toda a atividade profissional” (NEVES *et al.*, 2017, p. 20; SILVA *et al.*, 2020, p. 15).

O objetivo geral do curso é:

Formar profissionais competentes, socialmente críticos e responsáveis pelo destino de uma sociedade justa, democrática e autossustentável, bem como formar licenciados como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes nas instituições de ensino (NEVES *et al.*, 2017, p. 20; SILVA *et al.*, 2020, p. 15).

No PPC do curso, após apresentar o objetivo geral, aparece o detalhamento dos objetivos específicos e do perfil, competências e habilidades profissionais, conforme mostrado no Anexo H.

Ao refletirmos sobre os objetivos propostos para o curso, percebemos uma ausência de objetivos que tratam sobre o brincar, a ludicidade e o professor brincante. Entretanto, ao longo do PPC, das ementas das disciplinas e dos programas analíticos dessas matérias, identificamos que esses conceitos aparecem em diferentes momentos do texto e são ressaltados como disciplinas presentes na Matriz Curricular do Curso.

A partir desses objetivos, o curso apresenta, em seu Projeto Pedagógico, o perfil do profissional que pretende habilitar, bem como a proposição das competências desse licenciado. Para possibilitar o desenvolvimento das competências propostas, estas estão evidenciadas nos objetivos de formação, na seleção de seus conteúdos teóricos e práticos, na organização institucional, na abordagem metodológica e na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para o profissional em formação (SILVA *et al.*, 2020).

O Curso de Licenciatura em Educação Infantil tem modalidade presencial e prazo padrão de quatro anos até 2019, com a alteração para 4,5 anos a partir de 2020. As turmas ingressantes até 2019 deverão cumprir uma carga total de 2.955 horas, e as turmas que ingressaram a partir de 2020 cumprirão um total de 3.210 horas. Dessa carga horária, 405 horas são destinadas a estágios curriculares, enquanto as demais são distribuídas em disciplinas obrigatórias e em disciplinas optativas. Faz parte das disciplinas obrigatórias uma denominada “Atividades Complementares”, que somam 225 horas. A carga horária das disciplinas obrigatórias e optativas é organizada em atividades teóricas e práticas e conhecimentos teórico-práticos. São oferecidas 40 vagas anuais em turno integral (NEVES *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2020).

Ao longo dessa formação inicial, diversas atividades são desenvolvidas, por meio de aulas teóricas e aulas práticas e aulas teórico-práticas, para que as(os) discentes sejam capazes de ampliar e consolidar seu conhecimento, compreendendo que a teoria e a prática estão inter-relacionadas ao longo do seu processo formativo. As aulas práticas das disciplinas específicas do curso são ministradas em duas Unidades de Educação Infantil (UEI), denominadas Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) e Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH), que atendem bebês e crianças de até 5 anos de idade, bem como as respectivas famílias. O atendimento é feito em horário parcial. O LDI e o LDH contam com um quadro de profissionais (professoras, professoras auxiliares, coordenadoras pedagógicas e pessoal de apoio) com habilitações específicas para atender as crianças e respectivas famílias, bem como participar diariamente no processo de formação das(os) licenciandas(os) em Educação Infantil, nos espaços interno e externo dessas unidades de Educação Infantil (NEVES; SANTOS, 2020).

As(os) licenciandas(os), desde o início da graduação, têm a oportunidade de vivenciar experiências de docência e, em momentos diversificados, assumir a docência ao longo das disciplinas. Ao assumir a docência, o(a) estudante sempre estará acompanhado(a) por um(a) professor(a) da sala (professor(a) formador(a)), onde exercerá, naquele momento, sua atividade docente (NEVES; SANTOS, 2020).

Nas aulas teóricas e nas aulas teórico-práticas, a partir do uso de diferentes metodologias descritas no Plano de Ensino das disciplinas e no Projeto Pedagógico do Curso, o conteúdo é apresentado estimulando discussões entre as(os) discentes, visando à reflexão sobre o assunto/tema apresentado. A partir de pesquisa documental (plano de ensino e programa analítico), identificamos dinâmicas que envolvem a apresentação escrita e oral de trabalhos acadêmicos e grupos de discussão de casos; proposições de resoluções de situações- problemas vivenciadas no dia a dia da escola; escritas de artigos científicos, relatos de experiência; e aplicabilidade de novas tecnologias, bem como proposições de situações que permitem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e integração de conteúdos (NEVES; SANTOS, 2020).

Ressaltamos que os conteúdos práticos colocam os(as) estudantes em contato direto com a realidade escolar do local onde desenvolvem projetos de intervenção junto às crianças e atividades diárias envolvendo os conteúdos pedagógicos e projetos da escola, isto é, vivenciam a experiência docente na integralidade e atuam diretamente no campo escolar e nas salas ambientes da Educação Infantil, do berçário até a pré-escola. Em todas as disciplinas que possuem aulas práticas no LDI e no LDH, as(os) estudantes participam e vivenciam atividades realizadas com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A organização curricular propõe a flexibilização e a interdisciplinaridade, por meio da inclusão de disciplinas optativas e facultativas que permitem a exploração e abordagem não só de temas do campo especializado, mas também de tópicos abrangentes, atuais e relevantes, promovendo também conhecimentos intersetoriais. Por meio da participação em Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, as(os) discentes vivenciam situações de integração teoria/prática, além das vivências científicas e tecnológicas.

Partindo da prerrogativa de que esse curso atua na formação específica do professor para a Educação Infantil, seu currículo está organizado em disciplinas teórico-práticas desde o primeiro período. Tem como eixo norteador e produtor de conhecimento a criança de 0 a 5 anos de idade. Assim, a organização curricular deste curso busca estabelecer as interfaces do conhecimento sobre o desenvolvimento integral de bebês e crianças associado aos conhecimentos das áreas de alimentação, saúde e higiene da criança, bem como aos conhecimentos gerais sobre processos educativos em relação à psicologia, desenvolvimento humano, história, filosofia, antropologia e sociologia, perpassando por conhecimentos sobre metodologia de pesquisa e políticas públicas. Associa-se também aos conhecimentos que dizem respeito a ludicidade, brincadeira, jogos, natureza, corporeidade, literatura infantil, artes e a demais conhecimentos que incluem as especificidades pedagógicas na faixa etária supracitada (Anexo I).

A compreensão da vinculação familiar na educação e no cuidado também se faz necessária, uma vez que a família, como primeiro agente socializador, também é compreendida como parte da Instituição de Educação Infantil e, portanto, parceira na constituição da criança enquanto pessoa. O conhecimento do papel social, histórico e cultural das crianças e da ação indissociada do cuidar/educar é investigado e correlacionado com os aspectos filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, biológicos e artísticos presentes na relação humana, com ênfase nos aspectos específicos da infância.

A partir da valorização e compreensão de que bebês e crianças se conhecem e se relacionam com o mundo a partir de diferentes linguagens, o projeto do curso propõe que os conhecimentos referentes à construção da linguagem oral e escrita, da linguagem matemática, da linguagem artística e das ciências naturais e ciências sociais presentes nesse currículo possibilitem que o profissional possa trabalhar com bebês e crianças de até 5 anos de idade. Isso relacionando esse modo de conhecer e interagir com o mundo com projetos educacionais diversos e diversificados e considerando as especificidades de cada faixa etária e as necessidades e curiosidades apresentadas pelos bebês e pelas crianças. A potencialização desses conhecimentos na Educação Infantil é articulada por meio das atividades lúdicas, uma vez que

o brincar é a linguagem que perpassa pelas disciplinas que compõem o “Núcleo de Formação Geral”, de “Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional” e do “Núcleo de Estudos Integradores” ao longo da formação docente inicial (NEVES; SANTOS, 2020).

Cabe ressaltar que o compromisso deste curso é instigar nas(os) professoras(es) o compromisso em compreender a potência do brincar espontâneo da criança, integrada à necessidade de atuação intencional do professor em todos os momentos de atividades com as crianças, proporcionando a elas experiências diversas ao longo de todo o fazer pedagógico da(o) professora(or).

Uma característica percebida na Matriz Curricular e no PPC deste curso é a proposição de uma formação que tem o cuidado de integrar teoria à prática e prática à teoria, pois investir na prática pedagógica desde o início do curso possibilita às(aos) professoras(es) em formação vivências de situações problemáticas a serem encontradas no âmbito da atuação profissional. Isso oportuniza comparar situações vivenciadas no cotidiano da creche e da pré-escola com os conhecimentos teóricos. Assim, a organização curricular do Curso de Educação Infantil – Licenciatura da UFV proporciona vivências práticas em diversas disciplinas cursadas pelas(os) discentes, dando a elas(es) a oportunidade de atuarem em sala de aula mesmo antes de iniciarem os estágios curriculares e concluírem a licenciatura.

Considerando a necessidade de uma formação inicial que considere as demandas sociais, as reflexões, os debates, as experiências e as pesquisas que vêm ocorrendo no campo da Educação Infantil, o PPC deste curso, além de oferecer uma matriz curricular que propõe conteúdos relativos ao conhecimento histórico do papel social da criança e da ação de cuidar e educar correlacionados com os aspectos filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, biológicos e artísticos, presentes na relação humana, compreende que essas especificidades de formação não devem ocorrer somente ao longo do cumprimento das disciplinas obrigatórias e optativas e, sim, também nas demais atividades de extensão e de pesquisa.

Portanto, além dos estágios curriculares previstos no 5º e no 8º período da Matriz Curricular (MC) vigente (2019) e no 6º e no 9º período previstos na MC do PPC em vigência em 2020, as(os) estudantes são orientadas(os), estimuladas(os) e motivadas(os) a participarem dos projetos e atividades de ensino, de extensão e de pesquisa desenvolvidos pelas docentes e pelas técnicas em Assuntos Educacionais que compõem a equipe do curso e por demais profissionais da UFV (NEVES; SANTOS, 2020).

As experiências e vivências proporcionadas aos estudantes nas atividades de ensino são: Estágios extracurriculares em creches e pré-escolas do município, tanto públicas quanto

privadas (filantrópicas e particulares); PIBID; Residência Pedagógica; Monitorias, oficinas e cursos de formação continuada de professores e auxiliares de sala nas creches e nas pré-escolas. Já às(aos) discentes, o objetivo foi proporcionar situações que contribuirão para a construção da sua identidade docente (NEVES *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2020).

No campo da extensão, os estudantes têm a oportunidade de participar como bolsistas e voluntários dos seguintes projetos, entre outros, como Brinquedoteca Hospitalar: Uma Estratégia de Humanização junto às Famílias e Crianças Atendidas no Hospital São Sebastião, em Viçosa, MG; LudC-Art: resgatando a cultura lúdica na infância; MusiCart: entre trilhas de música e de arte; Contação de histórias infantis: promovendo a imaginação e o lúdico; Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Creches e Pré-Escolas; Meio Ambiente e ludicidade: construindo conceitos por meio da experimentação; Verdejar: a potência da natureza no desenvolvimento humano; e Práticas Agroecológicas no LDI e no LDH: compostagem como instrumento lúdico-pedagógico para a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória (NEVES *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2020).

Além disso, os estudantes têm possibilidade, anualmente, de participar das semanas acadêmicas do Curso de Educação Infantil; de cursos, palestras e eventos propostos por professores e técnicos vinculados e não vinculados ao curso; de eventos culturais propostos pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFV; de eventos e atividades propostas pelo Centro Acadêmico de Educação Infantil; de estágios interdisciplinares de vivências e de eventos propostos pelos Laboratórios de Desenvolvimento Humano e Infantil, bem como da Semana Mundial do Brincar realizada em parceria com a “Aliança pela Infância” (NEVES; SANTOS, 2020; NEVES *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2020).

No campo da pesquisa, os estudantes têm a oportunidade de participar de eventos técnicos científicos por meio de apresentação de trabalhos acadêmicos produzidos no âmbito das disciplinas, do PIBID, da Residência Pedagógica e das atividades de extensão; publicações de resumos, trabalhos completos e artigos em diferentes ambientes de publicação; participação em congressos, seminários, simpósios etc., com apresentação de trabalhos produzidos durante a sua vida acadêmica. Acreditamos que um marco no campo da pesquisa, em relação ao Curso de Educação Infantil, a partir de 2020 foi a inclusão no PPC e, conseqüentemente, na MC do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A partir da inclusão do TCC, os estudantes terão a oportunidade de vivenciar situações diversas de iniciação à pesquisa científica. Até o momento, a inserção do estudante na pesquisa, no Curso de Educação Infantil, ainda ocorre de forma bastante tímida (NEVES; SANTOS, 2020; NEVES *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2020).

Neves e Santos (2020) relatam que o PPC do curso também ressalta a importância de possibilitar uma formação política dessas(es) discentes, motivando-as(os) a participarem de diferentes instâncias administrativas e políticas dentro e fora do Campus Universitário da UFRV. Essa questão fica evidenciada da seguinte forma no PPC:

Importante também, a participação discente nos espaços de gestão administrativa, onde podem vivenciar discussões políticas e contribuir no processo de tomada de decisões na universidade, além de ocuparem espaços públicos como câmara municipal, sessões públicas, conselhos e secretarias, o que contribui para sua formação (SILVA *et al.*, 2020, p.17).

Conforme o PPC, parte da carga horária total do curso é destinada às Atividades Complementares que compõem uma disciplina que recebe esse título. As atividades desta disciplina ocorrem paralelamente à formação acadêmica e dizem respeito àquelas vivências que promovem a “comunicação entre outros campos do conhecimento, favorecendo o diálogo permanente, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de apreensão e, ou, de compreensão de novos conhecimentos” (SILVA *et al.*, 2020, p. 20). Essa disciplina é normatizada por um regulamento aprovado na Comissão Coordenadora do Curso que define quais e como essas atividades complementares serão avaliadas e validadas para fins de cumprimento da carga horária exigida. Essa carga é de 225 horas-aula, e o seu não cumprimento implica não conclusão da graduação e, conseqüentemente, não obtenção do título (NEVES; SANTOS, 2020; SILVA *et al.*, 2020), como mostrado no Anexo J.

Ainda fazem parte do PPC deste curso definições, discussões e caracterizações de como a Educação das Relações Étnico-Raciais, as Políticas de Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e o TCC integram esse processo de formação inicial do professor de Educação Infantil.

A partir das informações produzidas em pesquisa documental sobre o Curso de Educação Infantil (PPC, Matriz Curricular, Programas Analíticos e Planos de Ensino), podemos fazer algumas inferências, como: há que se considerar que o Curso de Licenciatura em Educação Infantil tem um investimento considerável na prática docente como integrante do processo formativo da(o) professora(or). Acreditamos, com base nos autores que defendem a necessidade de uma formação teórico-prática, que as(os) profissionais habilitadas(os) neste curso têm maior possibilidade de atuar de forma autônoma, bem como refletir sobre sua prática, investigando e construindo teorias sobre seu trabalho, como defende Libâneo (2013). Essa(e) profissional tem mais possibilidades de se tornar uma(um) professora(or) que exerce uma

atorialidade⁶³ na sua prática docente, uma vez que a vivência da prática integrada à teoria e vice-versa, ao longo do processo de formação inicial, proporciona a construção de um saber fazer real (NEVES; SANTOS, 2020).

5.4 REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nóvoa (2020)⁶⁴ aponta que compreender a integração teoria/prática para formação do professor é algo que já está consolidado pelos estudiosos e em documentos legais. Contudo, ainda há muitas lacunas nas matrizes curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura para tornar essa prática integrada à formação teórica e vice-versa. Infelizmente, no fazer pedagógico dos cursos de formação inicial de professores essa dicotomia ainda se faz presente.

Atualmente há uma consciência de que a formação de professores é um desafio que possui relação com o futuro da Educação Básica, estando intimamente ligada ao futuro do nosso povo e a formação do bebê, da criança, do jovem e do adulto. É possível inferir também que a existência de professores qualificados e comprometidos com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças poderá dar suporte, ao longo do tempo, à reforma da Educação Básica, visando abrir caminhos para que novas gerações surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que estão sendo implantadas (BRASIL, 2000; DOURADO, 2015).

As pesquisas científicas na área de formação de professores e da educação revelam que diferentes olhares para a Educação Infantil foram surgindo. Pesquisadores e estudiosos da Educação Infantil conquistaram mais espaço nas discussões que versam sobre a formação inicial e continuada de professores e a construção dos saberes e fazeres docentes. Essas discussões iniciaram com ênfase nas especificidades dos bebês e das crianças de até 5 anos de idade, sendo esse um dos pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas e para a definição da formação dos professores de creches e pré-escolas.

Acreditamos que, na atualidade, há uma consciência de que a formação inicial e continuada de professores constitui um desafio que possui relação direta com o futuro da

⁶³Guimarães (2016 p. 39) apresenta em seu texto um conceito de atorialidade defendido por Bronckart afirmando que este autor identifica a “atorialidade como um dos aspectos presentes na constituição da profissionalidade do professor. Isso significa que o professor que tem essa característica é um ator, ou seja, é aquele que tem o comando ou a pilotagem de sua sala de aula”.

⁶⁴Antônio Nóvoa, por ocasião do cenário da pandemia pelo Covid-19, apresentou uma *live* em parceria com o Instituto Iungo, refletindo o tema Professor:profissão docente.

Educação Básica. Para tanto, exige-se das instituições formadoras desses profissionais a descoberta dos reais fundamentos das propostas de formação de professores, visando possibilitar a profissionalização necessária a essa modalidade de ensino dentro da Educação Básica (FREITAS, 1999).

A formação de professores(as) para a Educação Infantil possibilita que esses(as) profissionais se apropriem de determinados conhecimentos e experimentem, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuar nessa etapa da educação. Para tanto, apontamos ser primordial pensar em uma formação que envolve fatores como: conhecimento, habilidade e comprometimento com essa etapa da educação básica. Esses fatores são fundamentais para a definição do perfil desse profissional e para se pensar a educação (LEAL, 2006). Acrescentamos às ideias apresentadas por Leal (2006) a experimentação/experiência prática ao longo da formação de professores como mais um dos fatores necessários a uma formação docente ainda mais qualificada para esta etapa do ensino.

Inspirados pelos estudos de Peroza e Martins (2016) e apropriando de suas afirmativas, compreendemos que a formação de professores para atuarem na Educação Infantil precisa estar fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos que levam à compreensão de quem são os bebês e as crianças pequenas, como eles se desenvolvem, como eles aprendem e como se constituem enquanto sujeitos. No entanto, somente esses conhecimentos não são suficientes para a formação de um professor sensível às singularidades desses bebês e dessas crianças pequenas. É preciso também conhecer a história das instituições de Educação Infantil e as especificidades de sua prática pedagógica e compreender que a criança é um sujeito histórico, social, cultural e biológico. Portanto, “o que se espera de um professor é que, pelos conhecimentos que adquire e pela preparação para a atividade docente prática, vá formando um pensamento pedagógico e um modo de agir pedagógico próprios” (LIBÂNEO, 2006, p. 867).

Tomando como referência o PPC do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, acreditamos, em se tratando de bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade, ser importante pensar a formação inicial para a docência na Educação Infantil com saberes interdisciplinares que possibilitem uma reflexão teórica e uma atuação prática que priorizem dialogar com conhecimentos em diferentes áreas, como da biologia, da saúde, da higiene, da nutrição, da psicologia, da filosofia, da sociologia, da história, das linguagens, da didática, da prática pedagógica e de conhecimentos sobre ludicidade, corporeidade, natureza, autonomia, entre outras (SILVA *et al.*, 2020).

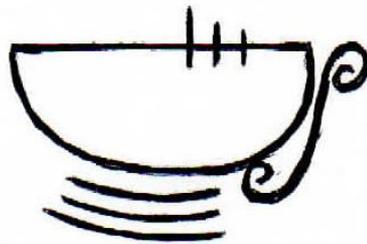
Nesse sentido, a partir desses saberes pode ser que seja possível oferecer uma formação inicial que possibilite ao professor atuar no cotidiano da creche e da pré-escola, superando a

visão “assistencialista” ainda presente no âmbito da creche e a visão “escolarizante/conteudista” ainda presente no âmbito da pré-escola. Talvez essa formação possa levar a uma profissionalização que promova a indissociabilidade do cuidar/educar, sem que haja importação do modelo clássico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil (MICARELLO, 2013; LIBÂNEO, 2013; FORMOSINHO, 2002). Em contrapartida, acreditamos ser necessário um aprofundamento teórico e reflexivo sobre o significado dessa indissociabilidade do cuidar/educar que ainda precisa ser explorada dentro do contexto da formação e da atuação docente na Educação Infantil.

Outra questão que instiga problematizar sobre os cursos de formação inicial para professores da Educação Infantil é: os cursos de licenciaturas generalistas oferecem a formação necessária para atender às especificidades de conteúdos teóricos e práticos para esta modalidade de ensino? Como contraponto: pelas especificidades dessas faixas etárias não seria importante refletirmos sobre a necessidade de cursos que objetivem oferecer formação específica para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental? Esse tipo de reflexão vem se tornando necessária, uma vez que o próprio desenvolvimento científico na área tem mostrado as especificidades de cada uma dessas modalidades de ensino como um caminho a ser pensado pelas instituições formadoras de professores da Educação Básica.

CAPÍTULO 6

REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA: A VOZ DAS PROFESSORAS SOBRE SEUS SABERES E FAZERES



*Teus princípios e teus valores são para serem colocados em
prática todos os dias.*

(Ana Monteiro, nov. 2022)

6 REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA: A VOZ DAS PROFESSORAS SOBRE SEUS SABERES E FAZERES

Quando nada parece dar certo, vou ver o cortador de pedras martelando sua rocha talvez 100 vezes, sem que uma única rachadura apareça. Mas na centésima primeira martelada a pedra se abre em duas, e eu sei que não foi aquela que conseguiu isso, mas todas as que vieram antes.
(Jacob Riis)

A citação de Jacob Riis vem ao encontro do que nos propusemos investigar nesta tese, uma vez que a metáfora do “cortador de pedras martelando sua rocha talvez 100 vezes, sem uma única rachadura”, e essa rachadura ocorrer na “centésima primeira martelada” ilustram como se dá o processo de tomada de consciência na perspectiva de Jean Piaget.

A fim de compreendermos como ocorre esse processo com o grupo de professoras participantes desta pesquisa, apresentamos este capítulo, que trata dos níveis de tomada de consciência revelados por meio das representações desse grupo de professoras. Tais níveis foram emergindo a partir das reflexões provocadas pelas intervenções sistemáticas desse grupo sobre situações-problemas vivenciadas durante a docência com bebês e crianças pequenas.

Considerando a intenção de identificar e analisar, a partir das representações das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, os níveis de tomada de consciência sobre seus fazeres e saberes a partir de reflexões sobre situações-problemas vividas durante a docência com bebês e crianças pequenas, trataremos essas representações a partir das sessões das RCVs-III e IV. Os dados dessas duas sessões foram produzidos a partir de dois relatos de experiência enviados por duas professoras participantes da pesquisa que deram origem a esta tese, os quais apresentaram situações-problemas, desafios ou conflitos vivenciados na prática docente.

A situação-problema discutida durante a sessão da RCV-III estava relacionada a situações que não requerem planejamento específico por parte das professoras. É uma situação que ocorre no cotidiano das vivências na Instituição de Educação Infantil; nesse caso específico, uma situação de “mordida” por parte de uma criança de 2 anos de idade. Já a situação-problema debatida na sessão de RCV-IV estava relacionada a eventos que necessitam de planejamento por parte das professoras: proposta de atividades diárias com crianças na Instituição de Educação Infantil. Nesse contexto, dialogamos sobre uma atividade de artes plásticas realizada com os bebês de uma creche.

Assim, este capítulo está organizado em duas sessões. A primeira intitulada “O que dizem as professoras na Roda de Conversa Virtual III sobre a situação-problema debatida?” e a segunda intitulada “O que dizem as professoras na Roda de Conversa Virtual IV sobre a situação-problema debatida?”. As duas sessões apresentam reflexões sobre as representações das professoras nos diferentes níveis de tomada de consciência da prática docente.

Com base nas situações-problemas narradas nos relatos de experiência compartilhados pelas professoras participantes desta pesquisa, objetivamos oportunizar a elas reflexões sobre situações-problemas/desafios/conflitos vivenciados com as crianças durante a prática docente e sobre as ações realizadas para resolver as experiências relatadas. Além disso, tivemos a intenção de promover discussões sobre como essas situações foram resolvidas e quais as possibilidades de resolução desses problemas em um novo momento. A partir desses objetivos, organizamos as representações das professoras, por meio de suas falas/narrativas, em níveis de tomada de consciência elaborados, exclusivamente, para esta pesquisa e que se encontram no capítulo metodológico e no Apêndice A desta tese.

A partir dos dados produzidos e tratados, organizamos este capítulo começando pelas seguintes ações:

- Apresentar a temática das sessões de RCVs-III e IV.
- Anunciar os objetivos destas rodas de conversas virtuais.
- Expor o relato encaminhado pelas professoras sobre as situações-problemas discutidas nas RCVs-III e IV.
- Apresentar um quadro para cada sessão de RCV, indicando:
 - ✓ As categorias e subcategorias de análise construídas a partir das representações evidenciadas pelas professoras após as sessões de RCV.
 - ✓ As intervenções sistemáticas realizadas em cada sessão de RCV.
 - ✓ A indicação dos trechos das representações das professoras sobre as reflexões feitas ao longo das sessões de RCV.
 - ✓ Os níveis de tomada de consciência identificados, indicando sua recorrência ao longo das representações das professoras durante as sessões de RCV.
- Apresentar gráficos indicando o número de respostas por nível de tomada de consciência identificado nas representações das professoras nas sessões das RCVs-III e IV.
- Mostrar extratos das representações das professoras nos quais as suas falas/narrativas retratam diferentes níveis de tomada de consciência ao longo de suas

reflexões, apontando sobre os possíveis caminhos de tomada de consciência identificados.

Inspiradas pela leitura dos procedimentos metodológicos da tese⁶⁵ publicada pela pesquisadora Denise de Oliveira Vieira (2008), definimos por esta forma de apresentação dos resultados, a fim de possibilitar a compreensão sobre os caminhos construídos pelas professoras, no que se refere à tomada de consciência ao longo das RCVs.

A tomada de consciência são transformações que ocorrem por meio das ações do sujeito em nossa pesquisa (neste caso, das professoras). A partir do relato das docentes, algumas ações transformadas em situação-problema indicaram o “caminho” do pensamento, da tomada de consciência, assinalando que não é simplesmente um “achar” ou algo que vem de repente. Ao contrário, exige um processo de abstração reflexiva, pois só assim é possível a tomada de consciência em seu nível mais complexo.

Como parte do percurso de tratamento dos dados descritos no capítulo metodológico, organizamos as representações das professoras nos Quadros 7 e 8, referentes às RCVs-III e IV, respectivamente. Para melhor visualização e compreensão das representações expressas pelas professoras, construímos os quadros divididos em cinco colunas:

- Coluna 1 – “Categorias de análise”.
- Coluna 2 – “Subcategorias”.
- Coluna 3 – “Intervenções sistemáticas”.
- Coluna 4 – Indicações dos extratos das “representações das professoras” sobre as questões debatidas.
- Coluna 5 – “Níveis de Tomada de Consciência” (Apêndice I) que identificamos a partir do tratamento dos dados das RCVs-III e IV.

As categorias de análise e subcategorias foram construídas a partir da identificação das falas das professoras e das intervenções sistemáticas. Tomando como base teórica a leitura cuidadosa e aprofundada dessas narrativas a partir dos diálogos apresentados nas sessões, identificamos três “categorias de análise”:

- 1- Reflexões sobre a situação-problema.
- 2- Reflexões sobre a práxis docente.
- 3- Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente.

⁶⁵A Tomada de Consciência no Desenvolvimento de Competências Conceituais em Professoras: uma pesquisa de intervenção com foco no autismo.

A partir das representações evidenciadas pelas professoras, desenhamos seis “subcategorias”, que estão relacionadas com a coluna 3 dos Quadros 7 e 8, nos quais descrevemos as “intervenções sistemáticas” realizadas durante as RCVs. Na coluna 4, indicamos os “extratos” das falas que foram transcritas após a finalização de cada RCV e compõem as “representações das professoras” sobre as questões provocadoras relativas ao assunto debatido. Esses extratos fazem parte do *corpus* da produção dos dados, e a análise destes foi indispensável para que pudéssemos identificar e elucidar os caminhos que percebemos acerca das tomadas de consciência ao longo das discussões advindas dos questionamentos e provocações que aconteceram durante as sessões das RCVs-III e IV. De posse desses dados, foi possível inferirmos sobre os Níveis de Tomada de Consciência que as representações das professoras revelaram por meio dos seus discursos.

Partimos do pressuposto de que a socialização do pensamento junto às intervenções sistemáticas provocou desequilíbrios, regulações (respostas) e compensações a partir das reflexões que ocorreram no grupo. É importante reafirmar que a tomada de consciência se dá no processo de socialização do pensamento, sendo possível verificar nas falas das professoras o nível de tomada de consciência que elas apresentam. A socialização de que trata Piaget é a socialização do pensamento, pois a interação de que Piaget se reporta e busca compreender (e explicar) é como podemos compartilhar, por meio da representação (nesse caso, da fala), o que pensamos e conseguimos elaborar.

6.1 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS NA RODA DE CONVERSA VIRTUAL III SOBRE A SITUAÇÃO-PROBLEMA DEBATIDA?

O texto a seguir foi enviado por uma professora participante da pesquisa. Aborda uma situação-problema vivenciada em sua atuação profissional. Tal situação é frequente e deu luz aos debates e reflexões que aconteceram na sessão de RCV-III, sendo discutida e dialogada com o grupo de professoras presentes.

Iniciar o período letivo é sempre uma mistura de sentimentos, dúvidas e ansiedade tanto por parte dos familiares, quanto os profissionais da Instituição, principalmente quando o aluno colocado em cena é levado pela primeira vez a experimentar novas emoções, convívios e oportunidades. A escola de que estamos falando atende crianças inicialmente com idade de dois anos completos e é nesta sala que eu, adentrei para a missão de levar um pouco do lúdico, do que aprendi em prática e teoria durante os anos de graduação. Porém, **após alguns dias de início do ano escolar, o aluno mais novo, de dois anos de idade, começou a apresentar comportamentos estranhos,**

como por exemplo, morder alguns de seus coleguinhas de sala, sem ao mesmo os demais terem feito algo com ele. Diante disso, foi solicitada a direção que convocasse uma conferência⁶⁶ com os responsáveis pela criança para que fosse tomado conhecimento do fato e assim, ajudar no processo de solucionar a situação problema seja por meio de vídeos educativos ou conversas em casa e na escola com os pais e profissionais, tais como professora, auxiliar, direção e supervisão. Porém, o que se observou desde a primeira conversa e um olhar mais atento às ações da criança em questão é que em uma pequena distração o mesmo voltava a morder demonstrando usar força para o ato. Mais uma vez então, **os familiares foram chamados para verificar se de fato alguma conversa estava ocorrendo em casa e a mãe sempre se negava dizendo que em casa era tudo normal, e que a conversa estava sendo realizada, ou mesmo poderia ser o dente que estava nascendo e talvez isto pudesse o incomodar.** Ademais, a professora em conversa com a auxiliar definiu que seria melhor adotar estratégias para ver se algo apresentava resultados, pois já havia sido constatado que a mãe pouco estava ajudando e nas demais vezes que era solicitada, demonstrava insatisfação com a direção e supervisão. Desta forma, **a estratégia utilizada foi dar maior atenção ao aluno, procurando estar sempre próximo dele para que ele se sentisse mais seguro e assim não agisse mais de forma “agressiva” aos demais colegas. A estratégia adotada teve como objetivo ser executada ao longo de um período aproximado de quinze dias, onde ao final em conversa com a direção, supervisão escolar foi constatada que a mesma deu certo.** Era possível notar de imediato a mudança de comportamento, ao passo que a mãe responsável se dispôs a tratar com mais atenção os relatos da instituição, uma vez que os mesmos estavam sendo positivos. (Hallana, 3 anos de formada e 1 ano e 10 meses de docência)

Esse relato de experiência nos sugere diferentes possibilidades de provocações ou, nas palavras de Piaget, “perturbações” que possibilitaram discussões em grupo. Por meio dos posicionamentos e das reflexões, as professoras puderam operar sobre esses fatos, construindo novas regulações, iniciando o caminho para uma tomada de consciência da ação menos complexa para uma mais complexa. Para subsidiar essa afirmativa, apoiamo-nos em Kesselring (1993, p. 103), que afirmou que “quando nos tornamos conscientes de uma sequência de ação, nós a reconstruímos num patamar mais elevado de abstração, seja de representação, seja através da linguagem ou da conceitualização”.

A partir do relato já enviado anteriormente, como descrito no capítulo metodológico, selecionamos fragmentos do texto para discussão durante a RCV-III. Os grifos, em negrito, demarcados pela pesquisadora revelam: situação ocorrida; ações da instituição; e ações da professora com as crianças. Esses destaques formaram as situações-problemas lançadas para discussão, o que possibilitou intervenções sistemáticas durante a RCV-III.

⁶⁶Conferência é um termo técnico utilizado no Curso de Licenciatura em Educação Infantil para indicar uma das atividades realizadas como parte do programa de envolvimento da família que significa reunião individual com os responsáveis pela criança para tratar de assuntos específicos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Iniciamos esta sessão de RCV-III com a leitura desses fragmentos do texto (em negrito), tendo como referências os objetivos propostos para essa roda de conversa e o roteiro elaborado (Apêndice E) contendo perguntas provocadoras sobre esses acontecimentos. Encerrada a sessão de RCV-III, realizamos a sua transcrição. Depois de transcrita, iniciamos o tratamento dos dados, o que culminou na síntese apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 – Dados construídos a partir da sessão de RCV-III

(continua)

| Categoria de análise | Subcategoria | Intervenção sistemática | Trecho - RP⁶⁷ | Nível de TC⁶⁸ e N° de respostas |
|--|--|---|---------------------------------|---|
| 1. Reflexões sobre a situação-problema | O que pensa sobre a situação-problema | 1.O que vocês pensam sobre o surgimento desse comportamento de morder em uma criança de 2 anos de idade? [...] | 1 a 9 | I = 3 IIA = 5 IIB = 1 IIC = 0 III = 0 |
| | Como explica o porquê aconteceu? | 1. Por que esses comportamentos acontecem? O que leva a criança nessa faixa de idade resolver os conflitos ou se relacionar com as outras crianças se utilizando da mordida? 2. Como vocês explicam esse comportamento para a família, ou para a Gestão ou para qualquer outra pessoa que pergunte sobre o motivo pelo qual a criança nessa faixa etária tem esse comportamento de morder? | 10 a 12 13 a 16 | I = 0 IIA = 0 IIB = 5 IIC = 1 III = 1 |
| 2. Reflexões sobre a práxis docente | Como justifica/ analisa/ argumenta teoricamente essa prática | 1. Como vocês analisam a estratégia que foi utilizada para buscar entender o motivo pelo qual a criança estava mordendo? Vocês fariam a mesma coisa? | 17 a 20 | I = 1 IIA = 5 IIB = 4 IIC = 1 III = 3 |
| | | 2. Eu queria agora que vocês falassem um pouco sobre a estratégia que a professora utilizou na sala ambiente. Como vocês analisam essa estratégia de buscar ficar mais próximo da criança para dar mais segurança para essa criança? | 21 e 22 | |
| | | 3. O que sustenta vocês teoricamente para que pensem nessas atitudes ou nessas ações em relação a esses episódios ou comportamentos que vêm acontecendo? | 23 e 24 | |

⁶⁷ RP – Representação das Professoras.

⁶⁸ TC – Tomada de Consciência.

Quadro 7 – Dados construídos a partir da sessão de RCV-III

| (conclusão) | | | | |
|---|---|---|---------------------------|---|
| Categoria de análise | Subcategoria | Intervenção sistemática | Trecho - RP ⁶⁹ | Nível de TC ⁷⁰ e N° de respostas |
| 3. Reflexões sobre a práxis docente | Como justifica/ analisa/argumenta teoricamente essa prática | 4. Como vocês justificariam, com algum embasamento teórico, essa situação de ocorrência de mordida? Vou sair da família. Mas principalmente para a Gestão ou para outras pessoas que estão ao redor de vocês, que são leigas e, muitas vezes, atribuem esse comportamento da criança a uma falta de atenção, por exemplo, da professora para com a criança. 5. Eu observei em alguns relatos o uso do termo “aluno” para tratar a criança da Educação Infantil. No entanto, vocês em nenhum momento, em nossa conversa, utilizaram o termo “aluno”. Todas vocês que se manifestaram aqui utilizaram o termo criança. Então, eu queria saber o que vocês pensam sobre isso. Vocês gostariam de falar sobre isso? Fazer uma reflexão final sobre isso? | 33 a 36 37 e 38 | I = 1 IIA = 5 IIB = 4 IIC = 1 III = 3 |
| | O que propõem para transformação da prática | 1. Além dessa estratégia de buscar mais proximidade com a criança, vocês pensariam em algumas outras formas de buscar compreender esses comportamentos de mordidas? Vocês conseguiriam pensar em alguma outra possibilidade? O que é que vocês pensariam de intervenções diferentes dessa que foi feita com a criança? | 25 a 28 | I = 3 IIA = 0 IIB = 0 IIC = 1 III = 0 |
| 4. Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente | Contribuição da formação inicial para a docência | 1. A partir da formação de vocês no curso de Educação Infantil ou outras formações que tiveram, vocês percebem se houve alguma contribuição para que vocês pensassem as questões de mordida como estão pensando hoje? | 29 a 32 | I = 0 IIA = 0 IIB = 2 IIC = 1 III = 1 |
| | Contribuição das sessões de RCV para reflexão da práxis | 1. Eu gostaria muito de que vocês me falassem o que vocês acharam dessa dinâmica. Como vocês se sentiram em relação a essa dinâmica que nós utilizamos hoje? | 39 a 46 | I = 2 IIA = 1 IIB = 1 IIC = 0 III = 4 |

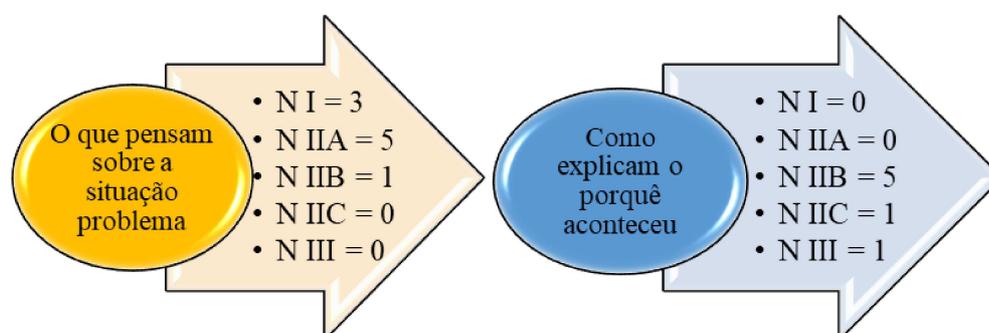
Fonte: Elaboração da autora (2021).

⁶⁹ RP – Representação das Professoras.

⁷⁰ TC – Tomada de Consciência.

A partir da apresentação da situação-problema que protagonizou os debates desta RCV, nosso objetivo foi provocar reflexões nas professoras sobre o comportamento de morder de uma criança de 2 anos de idade e como elas conseguiam explicar não só essa situação, mas outros eventos desafiantes no dia a dia do trabalho docente, incluindo a faixa etária que integra a Educação Infantil. Para isso, a intervenção sistemática referente à categoria “reflexões sobre a situação-problema” se deu no sentido de sabermos “o que pensam sobre a situação-problema” e “como explicam o porquê isso aconteceu”. A partir das representações por meio das falas/narrativas das professoras, apresentamos o Gráfico 6, que revela os níveis de tomada de consciência encontrados.

Gráfico 6 – Reflexões sobre a situação-problema



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Como pode ser verificado na subcategoria “o que pensam sobre a situação-problema” do Gráfico 6, encontramos três narrativas caracterizadas pela descrição da ação (Nível I); cinco narrativas que caracterizam como explicação da ação (Nível IIA) e uma narrativa que apresenta a argumentação em relação à ação (Nível IIB). Nessa primeira parte da roda de conversa não apareceram falas identificadas nos níveis da compreensão (Nível IIC) e da conceituação (Nível III), ou seja, a tomada de consciência se deu nos níveis mais elementares da tomada de consciência.

O extrato a seguir exemplifica o Nível I de tomada de consciência:

[...] eu estou lembrando de uma situação que aconteceu comigo na minha sala e era bem recorrente essa questão de mordida; aí eu comecei a observar, eu comecei a questionar. Só que a minha criança já tinha 3 (anos). Eu perguntava: mas porque você está mordendo? Tem alguma coisa te incomodando? Fui questionando ao longo do tempo e ele sempre falava: “é que eu estou com raiva e eu não consigo falar então eu mordo, estou com raiva então eu vou morder”. E é legal que ele conseguia falar que estava com raiva. Eu falava:

“não tem problema ficar com raiva, todo mundo fica, mas vamos resolver de outra forma, vamos falar, quando você quiser você vai lá fora, você grita, você corre, mas não precisa morder o coleguinha, vamos encontrar aí outras formas pra resolver esse sentimento de raiva, mas não tem problema sentir, todo mundo sente, pode ficar tranquilo”. (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível I)

Percebemos nessa narrativa a descrição de um modo de fazer para buscar solucionar o problema em análise sem apresentar uma reflexão sobre a ação realizada, justificando o porquê agiu dessa forma com a criança. Apresenta um saber fazer para buscar solucionar uma situação-problema, relatando o êxito da ação. As demais representações identificadas nesse Nível I caminham no mesmo sentido, ou seja, em que se busca discutir sobre a questão provocadora, descrevendo experiências vivenciadas e como agiram diante da situação de mordidas pelas crianças. Permanecem no nível da informação e descrição da ação sem explicitar por que essa ação acontece. Demonstram um saber fazer e buscam alternativas para a resolução do problema, descrevendo o que fizeram em situações parecidas ou como fariam diante de uma situação semelhante.

Observamos que no nível da descrição da ação refletem sobre a ação/caso, buscam solucionar o problema, ou seja, sabem fazer, inclusive, com êxito, porém ainda se restringem à descrição sem apresentar explicações e argumentações sobre a situação descrita.

Todos os discursos categorizados como Nível I reafirmam o argumento de Piaget (1978a) de que a ação é material, sem conceituação, entretanto o sistema de esquemas já constitui um saber muito elaborado. No caso, o conhecimento demonstrado por meio da descrição de como fizeram ou como poderiam fazer ao vivenciarem situação semelhante. Isso retrata esse saber elaborado, mas ainda sem conceituação, isto é, apenas reproduz sobre a situação que vivenciou sem problematizá-la e generalizá-la.

Seguindo a discussão, emergiram falas que buscavam sair da pura descrição da ação vivenciada para explicar o que pensavam sobre a situação-problema, caracterizando o Nível IIA. Entre elas, destacamos as seguintes narrativas:

Então, além do que a Rafaela falou aí, né, da mordida como uma forma de expressão, eu estou lembrando de um caso de uma criança que mordida, mas ela mordida porque o pai brincava assim com ela em casa, de ficar mordendo. Então ela levava esse tipo de brincadeira para a sala, né! (Franciele, 4 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIA)

[...] Mas como eu trabalhei em 2017 no berçário aconteceu um episódio que a Franciele comentou e eu lembrei que tinha uma criança que estava mordendo direto também. Aí, né, conversando com a criança todo dia e tal; aí um dia eu resolvi conversar com a mãe sobre isso. Ela falou que brincava muito de ficar

mordendo, sabe? E aí a criança fazia isso na escola também. Aí eu pedi à mãe pra conversar com a criança em casa. Eu também continuei conversando com ela, explicando que não podia, né; e aí depois de um certo tempo ela não fez mais (riso). Então assim, é uma situação que, às vezes, nem é de sentimento, essas coisas, mas por uma brincadeira em casa; aí a criança acaba representando também o que acontece em casa, na escola. (Syntia, 5 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIA)

Ao trazerem essas representações, as professoras apoiam-se em uma descrição do seu fazer para explicar o que pensam sobre a situação-problema. Ao refletirem sobre uma experiência docente, fazem inferências sobre a mordida, relacionando-a com uma ação de imitação e forma de expressão da criança. Descrevem o acontecimento justificando a ação da criança e fazendo inferências sobre os motivos, mas sem explicar o porquê.

Problematizam sobre as ideias das outras professoras que indicam a ocorrência das mordidas como manifestação de sentimentos, mas ainda sem se apoiarem em uma reflexão teórica sobre a situação em análise. Reafirmam que essa ação da criança se dá por imitação, mas ainda sem justificar por que ocorre. Demonstram um saber fazer e buscam explicar esse saber fazer, partindo de situações vivenciadas na própria prática docente. Assim, como afirma Piaget (1978a), as assimilações passam a ser conceituais. Esse tipo de fala apresenta características de um nível superior de tomada de consciência, pois supera a descrição da ação e se alicerça numa capacidade superior, por meio da “explicação” sobre o que pensam a respeito da situação, embora permaneçam centradas na descrição da ação.

Ressaltamos que, na tentativa de iniciar a elaboração de novos conceitos, as narrativas analisadas demonstram uma concepção empirista para explicar o motivo pelo qual a criança nessa faixa etária apresenta, de forma recorrente, a ação de morder. Reafirmam que o motivo das mordidas advém de uma reprodução de ações experienciadas na família: “ela mordida porque o pai brincava assim com ela em casa, de ficar mordendo” e “aí um dia eu resolvi conversar com a mãe sobre isso. Ela falou que brincava muito de ficar mordendo, sabe? E aí a criança fazia isso na escola também”. Porém, independente do modelo epistemológico em que se apoiam, apresentam esforço em elaborar conceitos, isto é, justificar suas afirmativas.

Em uma representação mais complexa sobre a situação em análise, trazemos o seguinte extrato:

Eu acho que é a forma dela se expressar. Como ela ainda não tem um diálogo muito extenso, não sabe o que ela está sentindo, então pra resolver ali; às vezes é disputa por brinquedo, às vezes a criança tá querendo falar e as outras estão incomodando, ela fica irritada e morde; e como ainda não sabe se expressar através do diálogo, então eu acredito que essa é uma das situações que podem

levar a ocorrência das mordidas. (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB)

Percebe-se nessa fala que a professora faz a exposição do problema e apresenta inferências sobre situações que levam a criança a morder. Demonstra ter conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, mas sem se apoiar em subsídio teórico para justificar a afirmativa. Há “argumentação” sobre o que pensa, mas sem apresentar uma base teórica que referenda sua argumentação. Pela capacidade de “argumentação”, apresenta nível de tomada de consciência mais complexo do que as evidenciadas nos extratos anteriores.

Analisando as explicações e justificativas apresentadas pelas professoras nesse início da RCV, é possível verificar que esses posicionamentos estão concentrados em um nível mais periférico da tomada de consciência, mas iniciando o caminho para o nível mais central.

Importante destacar como as representações elucidadas vão se modificando ao longo das oportunidades de interações vivenciadas entre as professoras no decorrer da sessão de RCV. Por isso, na sequência do debate, principalmente quando solicitamos uma “explicação do porquê aquele comportamento estaria ocorrendo”, as representações evidenciaram um caminho que já iniciou por um nível mais complexo. Nesse grupo de discussão, cinco narrativas apresentaram características do Nível IIB, 1 do Nível IIC e 1 do Nível III.

Para representar os discursos considerados em um Nível IIB, isto é, como uma representação que elabora argumentos para explicar a ação, apresentamos os seguintes extratos:

Nesta faixa etária, no ambiente escolar, tá propício a isso; essa faixa etária é um pouco egocêntrica, as disputas de brinquedo são bastante. Às vezes a criança não quer emprestar uma para a outra e para se defender usa a boca (riso), a mordida. Então está tudo propício, sabe; [...] isso é uma fase também normal que acontece no ambiente escolar. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível IIB)

Vejo também a questão do reforço pra criança; não sei se ela vê como positivo ou negativo esse chamar atenção. Então ela sabe que usando aquilo ali vai conseguir o que quer, ou atenção se ela está querendo atenção, então ela vai continuar fazendo isso. Eu a vejo como um reforço, ela usa como um reforço. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB)

Ao discutirem sobre a questão apresentada, as professoras não se restringem a descrever ou explicar, mas utilizam argumentos sobre o comportamento de crianças dessa faixa etária, buscando, inclusive, subsídio teórico, demonstrando conhecimento sobre o comportamento de crianças nessa fase do desenvolvimento. Chegam a fazer referência teórica, mas ainda de forma incipiente, para explicar o motivo pelo qual a criança agiu de determinada maneira, utilizando

diferentes concepções teóricas. Por exemplo, uma traz o termo “egocentrismo”, enquanto a outra, “reforço”, mas sem aprofundar em como esses conceitos explicariam o comportamento da criança, que está na base de uma teoria, sem aprofundar. Fica explícito que há nas falas conhecimento científico que dá suporte para explicitar suas ideias, mas elas não se apropriam e se apoiam nele para explicar a justificativa apresentada. Portanto, apresentam argumentos que se embasam em conhecimentos científicos, mas ainda não explicam como e por que esse conhecimento fundamenta as explicações apresentadas.

Na sequência da discussão foi possível identificar posicionamentos que caracterizam um nível mais complexo no caminho da tomada de consciência, no caso o Nível IIC, da “compreensão”, como no extrato a seguir:

Se eu não me engano, essa fase aí, não lembro se até aos 18 meses, é a fase oral da criança, né! Onde ela usa a boca pra descoberta mesmo. Então eu acredito que esteja assim, atrelada a isso. Né!... ela coloca muito objeto na boca. Uma forma que ela deve encontrar de tá expressando mesmo o que ela tá sentindo. Às vezes, né, não tem muitas palavras, ainda não tem o vocabulário formado, então é através da boca, da mordida. (Franciele, 4 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Percebe-se nessa representação a tentativa de argumentar sobre a situação-problema, buscando apoiar-se em uma fundamentação teórica para explicar o comportamento de mordida como característico de certa fase do desenvolvimento da criança. Infere-se que, em função de uma “fase” que é característica do desenvolvimento, a criança morde para se comunicar e para conhecer o mundo. No entanto, ainda não consegue formular conceitos do porquê da ocorrência desse comportamento, desconsiderando que a expressão de sentimentos, a linguagem oral pouco desenvolvida e a ação de colocar os objetos na boca acontecem por diferentes motivos, e a mordida é apenas um desses comportamentos. Mesmo buscando apoiar-se teoricamente, ainda ocorre de forma incipiente e sem ampliar (generalizar) para outras situações, restringindo-se ao caso específico.

Para finalizar a discussão de como se apresentam os posicionamentos e ideias das professoras sobre a categoria “reflexões sobre a situação-problema”, identificamos uma resposta caracterizada no Nível III: “conceituação”. Apresentar resposta nesse nível significa alcançar o patamar mais complexo da tomada de consciência, que é a abstração refletida, como pode ser observada no extrato a seguir:

Eu vi que as meninas levantaram sobre a criança não conseguir se expressar, né?! Mas também pode estar a causa, na rotina mesmo da sala de aula. Será

que aqueles brinquedos, aquelas aprendizagens estão sendo suficientes para a criança? Porque às vezes ela está brincando com um brinquedo, mas aquilo não é suficiente pra ela, então ela vai e morde a criança pra expressar aquilo; tem a expressão mesmo; ela quer expressar, mas também tem a rotina na sala de aula. Eu acho que também é importante a gente tá analisando a nossa prática. [...] Então acho que tem também um outro olhar. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível III)

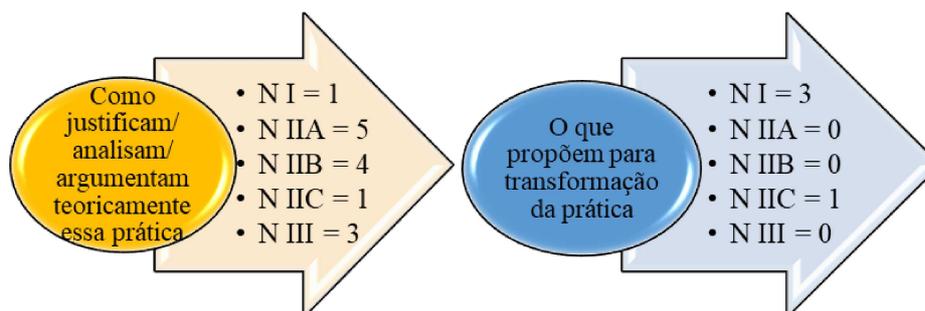
Observa-se nesse depoimento que a professora explorou a situação-problema, levantando inferências, apresentando hipóteses e fazendo relação com o próprio ambiente físico e humano sobre rotina, planejamento etc. Ela elabora sua resposta evidenciando o que as demais professoras expuseram até o momento, mas amplia os argumentos. A professora explicita sua compreensão e justificativa a partir de uma análise que não está centrada só na criança, mas apresenta a necessidade de reflexão da ação docente que envolve a relação da professora com as crianças, o planejamento diário, a rotina proposta para esse grupo de crianças e o ambiente físico.

Nessa fala, notamos a ampliação da ação específica para a generalização de situações conflituosas que ocorrerem no dia a dia não só considerando crianças de 2 anos de idade, mas extrapolando quaisquer outras situações que possam contribuir para o surgimento de situações-problemas. Isso é fundamental para a tomada de consciência, pois levanta inferências a partir de uma situação e, ao mesmo tempo, possibilita reflexões que ultrapassam a situação-problema, conseguindo trazer a teoria para explicar a prática.

A partir da interação entre seus pares, as professoras, ao longo da RCV, começaram a buscar novas reflexões e criar possibilidades de resolução de problemas na prática docente. Percebemos que não se apoiam apenas em descrever as ações e explicá-las e, sim, no sentido da argumentação, compreensão e conceituação e da periferia para o centro.

A Categoria 2, “reflexões sobre a práxis docente”, foi subdividida em duas subcategorias de análise: “Como justificam/analizam/argumentam teoricamente a prática” relatada e “O que propõe para a transformação da prática” que foi relatada. Como ilustra o Gráfico 7, a recorrência das respostas ficou entre o Nível IIA (5 respostas), o Nível IIB (4 respostas) e o Nível III (3 respostas). O Nível I apareceu em uma resposta, assim como o Nível IIC.

Gráfico 7 – Reflexões sobre a práxis docente



Fonte: Elaboração da autora (2022).

As narrativas presentes durante esses diálogos demonstram um movimento em direção a um nível de tomada de consciência mais complexa, no sentido da argumentação em que Piaget destaca o papel decisivo da ação para a tomada de consciência do nível periférico da ação para o nível representativo e, por fim, para o nível conceitual. Ele explica que a tomada de consciência se dá em função da abstração (empírica e reflexionante), a abstração empírica é uma conceituação descritiva dos observáveis da ação e a abstração reflexionante se encontra na coordenação das ações inferenciais no nível conceitual. Nessa perspectiva, os sujeitos conseguem sair de um movimento de exteriorização da ação para a interiorização da ação.

Esse caminho da abstração empírica para a abstração reflexionante pode ser observado com mais frequência quando comparamos com as representações nas falas integrantes da primeira categoria de análise (“reflexões sobre a situação-problema”).

Considerando a Categoria 2, a representação que indica inserção no Nível I da tomada de consciência (descrição da ação) revela um posicionamento da professora de descrever o que ela fez quando vivenciou essa situação com sua turma. Portanto, ao responder à intervenção sistemática proposta quando foi solicitada que “falasse um pouco sobre a estratégia que a professora da criança usou na sala ambiente”, a representação da professora compreendida no Nível I disse:

Eu concordo; eu falei que eu fiz também pra evitar ficar reprimindo, ficar chamando atenção da criança e até mesmo para as outras crianças não pegarem uma certa raiva, uma birra da criança que está mordendo. Então no meu caso eu pensei isso pra não ficar recriminando e ta evitando e até mesmo para passar segurança, eu concordo. Foi o que eu fiz. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível I)

Fica evidenciada nessa narrativa a necessidade de descrever sobre sua própria experiência para justificar que concorda com a estratégia usada na situação relatada e, portanto, entende que essa estratégia logrou êxito. Isso demonstra um saber fazer que é indispensável no caminho a ser trilhado para a chegada a níveis mais elaborados de tomada de consciência. Identifica-se nesse processo de descrição da ação a centralidade na abstração empírica, isto é, na descrição do que fez e como fez para subsidiar a justificativa de que concorda com a estratégia utilizada no relato da experiência. Fala de si, de como fez sem discutir e apresentar ideias sobre o que a professora, da criança, fez.

Para ilustrar as representações que integram o Nível IIA em relação às respostas que retratam como as professoras justificam/analisa/argumentam teoricamente sobre a prática relatada, apresentamos as seguintes narrativas:

Eu acho importante sim manter o contato com a família, informar do que tá acontecendo, procurar saber se tem relação com algo que está acontecendo em casa, se não tá, né! Mas também procurar o apoio da família e também mediante uma observação. Será que aconteceu uma vez só? e aí por que que aconteceu? ou se está acontecendo várias vezes com a mesma criança, ou aleatório, pra aí sim, a gente começar a procurar a família e informar do que aconteceu e falar: eu queria saber se está acontecendo alguma coisa em casa, se não tá, que tipo de comportamento a criança tem apresentado em casa, porque, por exemplo, na escola a gente não está conseguindo compreender ainda o motivo pelo qual isso está acontecendo”. E aí contar um pouco; pedir ajuda para a família pra ver se consegue solucionar o problema mais rápido. (Hallana, 3 anos de formada, 1 ano e 10 meses de docência, Nível IIA)

Eu acho que esse contato com a família é muito importante porque, assim, na minha situação que aconteceu, se eu não tivesse conversado com a mãe eu não saberia, né, que tava acontecendo essas brincadeiras em casa. [...] Eu acho que se não fosse esse contato com os pais não teria acontecido essa melhora, né? (Syntia, 5 anos de formada, 3 de docência, Nível IIA)

As argumentações identificadas nas narrativas revelam como as professoras analisam a estratégia usada para resolver o problema. Acrescentam que essas formas de agir precisam ser construídas a partir da observação, buscando averiguar a recorrência dessa ação de morder da criança e as situações que desencadearam a mordida. Ademais, continuam apoiando-se na descrição do como fazer para explicar o que compreendem sobre essa ação prática. Como evidenciam essas narrativas, as professoras permanecem centradas na explicação sobre as possibilidades de ações envolvendo o diálogo com a família, sem buscar apoiar-se em base teórica para justificar o motivo pelo qual essas proposições de resolução de problemas se apresentam como necessárias.

No que concerne às narrativas que caracterizam o Nível IIB (argumentação), o conjunto das representações das professoras são elucidadas na tentativa de buscar apoio teórico para justificar posicionamentos, mas de forma incipiente. Demonstram compreender a necessidade de um aporte científico para pensar em formas de ação, mas ainda demonstram dificuldade em trazer para o discurso o conhecimento teórico em que se apoiaram para justificar a situação-problema em análise. Para ilustrar, apresentamos a seguinte narrativa:

Eu continuo pensando, acreditando no reforço positivo, negativo, lá de Skinner. Vamos pegar e falar da teoria dele do condicionamento operante e estudar. Se fosse para falar de forma teórica iria estudar ele para pegar e falar direitinho. Quais foram os experimentos e os resultados que ele chegou. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB)

Como parte das trocas e discussões durante a roda de conversa nesta subcategoria, identificamos uma narrativa que revelou representação integrada ao Nível IIC. Ela surge quando, ao longo das intervenções sistemáticas, chamamos a atenção para o uso do termo “aluno” na descrição da situação-problema em análise. O questionamento elucidou a necessidade das professoras de dizerem o que pensam sobre o uso do termo “aluno” quando se referem à criança na Instituição de Educação Infantil. Tal questionamento reverberou em representações que identificamos no Nível IIC – Compreensão, como ilustrado na narrativa a seguir:

Eu já criei o hábito desde o Curso a tratar como criança mesmo, então eu acho que é bem difícil, pelo contrário eu corrijo. Então teve um relatório lá do colégio em que eu trabalho que, tipo assim, era um modelo base lá, que estava como aluno e no meu relatório eu fui trocando por criança, que é um hábito que eu já construí. Até pra se referir no dia a dia mesmo. Então eu vejo que eu desconstruí, eliminei, tirei o aluno. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

A professora posiciona-se afirmando que, independente do que esteja fazendo, o uso do termo “criança” já está interiorizado em suas ações e, portanto, não o utiliza. Afirma que, além de não utilizar, faz correções em registros da instituição que tratam sobre a criança. Fica evidente que, ao referir-se ao termo “criança” como conhecimento já interiorizado, a professora demonstra compreensão sobre a temática em reflexão. Melhor dizendo, ela consegue entender o significado que o uso do termo “criança”, e não “aluno”, impacta na concepção de crianças e infâncias e como ela precisa ser respeitada e ouvida no ambiente da creche e da pré-escola. Entretanto, ainda não apresenta conceitualização no sentido mais central da ação em análise,

buscando construir um argumento científico que justifique a importância do uso do termo “criança” em detrimento do termo “aluno”.

Ao serem provocadas a utilizar subsídios teóricos para justificar as afirmativas apresentadas, as professoras refletem sobre a necessidade de um aprofundamento teórico para construir novos conceitos e, conseqüentemente, explicações mais fundamentadas sobre o tema em discussão. Essas problematizações consistem em elucidar novas possibilidades de ação sobre situações-problemas que vão além da colocada em discussão. Por meio das interações entre os pares, as professoras têm a possibilidade de refletir sobre a necessidade e importância do conhecimento científico para dialogar com a comunidade escolar, indo além da prática direta com a criança. Discutem sobre o conhecimento do senso comum e científico, generalizando para outros fazeres não centrados na situação-problema em discussão. Argumentam sobre o papel do professor no sentido de entender teoricamente essas situações de conflito, buscando estratégias práticas para buscar opções de resolver situações-problemas. Observemos as seguintes narrativas:

[...] a gente está sujeito enquanto professora dentro de sala de aula ou até mesmo numa área externa, a gente está sujeito a acontecer qualquer situação, independentemente seja uma mordida, ou a criança simplesmente bate, ou ela machuca porque caiu. [...] então são questões que acontecem, né. A gente que tem que se colocar no nosso papel de professor e entender, né, teoricamente por que isso acontece e na prática qual é a melhor forma que a gente pode resolver, né? (Hallana, 3 anos de formada, 1 ano e 10 meses de docência, Nível III)

Só dando um gancho aí. O que é que eu vejo hoje? Aqui a gente está falando de mordida, mas independente do problema que aconteça na instituição, a solução é: procurar gerar um culpado. Então, no caso da mordida, por exemplo, o pai pode falar que é falta de atenção da professora, às vezes a professora pega e joga culpa mesmo na criança ou na família mesmo; fala que é a família; que está acontecendo alguma coisa em casa; ou que a família que não dá atenção. Então eu vejo que precisa dessa conversa, dessa troca, pra não gerar essa culpa. Porque pra fugir, como aquele problemão está em alta, acaba um querendo achar um culpado para tentar se livrar daquilo, tirar aquele peso. Então eu vejo que na maioria, principalmente em escola particular, por exemplo, que é pai que está pagando, é um pai influente, então acha por exemplo que manda, que se ele falar que é a professora, então a culpa ali é da professora. [...] Então falta um pouco desse diálogo e desse conhecimento teórico pra bater de frente, pra mostrar que realmente não é isso, entendeu? Ter realmente essa troca pra mostrar pra pessoa. Porque muitas vezes eles acham que a gente é assim, é seco. Ah está falando isso, mas não sabe de nada, está tirando isso debaixo do “sovaco” mesmo, entre aspas. Então eu vejo como isso sabe, que acontece. É uma falta de diálogo mesmo e de querer transferir a culpa para o outro. É mais fácil isso do que chegar a um consenso. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Podemos identificar que novos elementos são explicitados nas narrativas para refletir sobre a situação-problema. Outros conflitos que ocorrem no ambiente escolar envolvendo as relações família-escola são agregados a situações específicas. Um ponto que demonstra essa capacidade de ampliação do domínio cognitivo é quando enfatiza que, independente da situação de conflito que aconteça, a intenção é sempre colocar a culpa do problema em alguém e, por isso, é indispensável uma relação de troca e diálogo constante com as famílias. Demonstram ampliar a discussão também quando trazem à tona considerações sobre o papel da professora e do professor na Instituição de Educação Infantil e quando enfatizam que conflitos fazem parte do cotidiano do trabalho. Além disso, acrescentam que os conflitos são importantes para possibilitar novas ações, inclusive no campo teórico, pois a professora precisa ser respeitada por possuir conhecimento científico para exercer sua atividade profissional.

Essas representações ilustram a afirmativa de que a tomada de consciência se dá em função da abstração (empírica e reflexionante), lembrando que a abstração empírica é uma conceituação descritiva dos observáveis da ação e a abstração reflexionante está na coordenação das ações inferenciais no nível do conceito. Em um primeiro momento, a conceituação permanece inconsciente. Para Piaget, a tomada de consciência (Nível III) ocorre a partir das abstrações refletidas, que são o resultado consciente das abstrações reflexionantes, assim como foi possível encontrar nas falas das professoras do Nível III.

É possível perceber que, ao refletirem sobre a práxis docente, justificando/analizando/argumentando teoricamente sobre a prática, os discursos identificados no Nível III (da conceituação) começam a ficar mais recorrentes no grupo de professoras.

Um fato instigante é que, ao elaborarem “reflexões sobre a práxis docente” no que concerne às provocações da pesquisadora quanto à subcategoria, “o que propõem para a transformação da prática”, as narrativas ficaram centradas no Nível I da descrição da ação (3 respostas). Além do Nível I, observamos a ocorrência de uma narrativa no Nível IIC da argumentação. Não encontramos narrativas nos Níveis IIA, IIB e III. Segue a fala que ilustra o Nível I:

Quando acontecia comigo eu sempre anotava, né, o número de vezes que essa criança mordeu para saber em que período que ela estava mordendo, qual horário, que brincadeira que aconteceu que ela mordeu, se era no espaço externo da sala, se era no espaço interno e também qual criança, né. Eu anotava pra ver se ela mordida todo mundo aleatório ou se tinha uma criança específica que ela mordida e aí eu percebi que essa criança mordida a criança que ela gostava mais, que era a criança que ela mais gostava de ficar perto, de brincar [...]. Aí foi assim as alternativas que eu fui buscando. [...] falei sobre a rotina da sala, porque essa criança estava muito desenvolvida pra sala, ela era mais

velha da sala e estava bem avançado o desenvolvimento dela, então o meu planejamento não estava incluindo essa criança; as brincadeiras também não estavam boas pra ela; então eu também resolvi a minha parte, eu fiz um planejamento que tinha brincadeiras mais pro desenvolvimento dessa criança; então esses fatores foram ajudando a resolver e foi parando, cessando as mordidas. (Tháís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível I)

Fica evidente nessa narrativa o saber fazer, uma vez que a professora narra como ela procedeu em uma situação-problema vivenciada parecida com a que foi colocada em discussão. Ao buscar expor sobre como resolver a situação-problema em evidência, foi possível perceber uma ação centrada no próprio fazer, por meio da descrição de um acontecimento semelhante ao do relato em discussão. Essa descrição do como fazer demonstra habilidade e conhecimento científico para um fazer exitoso, mas também uma dificuldade de pensar em uma transformação da prática por meio de abstrações reflexionantes do tipo refletida (pensar sobre o próprio pensamento para buscar alternativa de forma explicativa, procurando apoio teórico para subsidiar a ideia proposta). As falas caracterizadas nesse Nível I se baseiam nas descrições de como fizeram para obter êxito na ação. Entretanto, não revelam apropriação desse êxito para elaborar alternativa sobre como a prática pode ser transformada, ou seja, quais possibilidades para resolver a situação-problema a partir de uma experiência exitosa. Pensam nas ações em um nível mais periférico da tomada de consciência, pois a preocupação em relação à resolução do problema ainda está centrada no objetivo e no resultado de uma ação vivenciada que foi exitosa.

Entre as representações que foram compartilhadas por meio da fala pelo grupo de professoras, uma delas trouxe em seu discurso evidências de uma análise da situação-problema com características do Nível IIC – Compreensão, uma vez que busca propor alternativa de resolução do problema descentrada de experiências já vivenciadas e exitosas ou não. Na representação dessa professora, é possível perceber um conhecimento teórico interiorizado, subsidiando as proposições elencadas para alternativa de resolução do problema em foco, como é possível conhecer na narrativa a seguir:

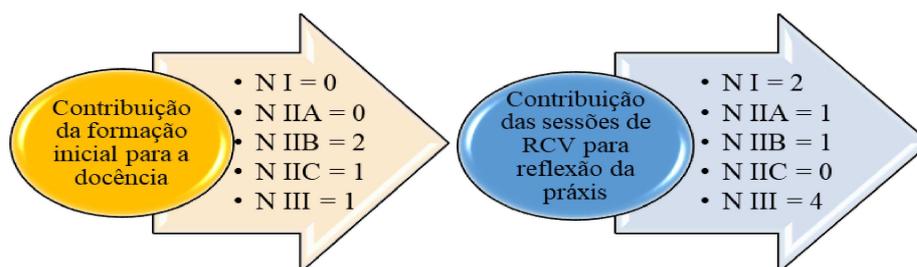
O que me vem à mente agora? Poderia tentar uma solução, digamos..., coletiva, de, sei lá, contar alguma história e perguntar para os outros colegas o que eles acham, se eles acham legal, se pode morder, se dói. Ou trabalhar alguma atividade relacionada a música. Tentaria algumas atividades, né, [...] levar a criança a refletir também sobre essas situações problemas. Não seria uma atividade que seria direta para aquela criança que está mordendo, mas fazê-la com que as outras crianças pensem, e assim, evitar que várias crianças mordam também, né! Eu acho que é isso, eu contaria uma história, colocaria uma música, faria mais uma atividade oral pra gente refletir coletivamente sobre essa situação. Sem, claro, ficar apontando o dedo, “ah, fulano está

mordendo”, “aconteceu isso aqui na sala”, sem assim, dar nomes. Conversar, como se fosse qualquer outro assunto. (Hallana, 3 anos de formada, 1 ano e 10 meses de docência, Nível IIC)

Podemos observar um conhecimento teórico que subsidia as proposições das estratégias apresentadas para explicitar diferentes ações em relação às que foram relatadas na situação-problema em discussão. Para que essas estratégias sejam pensadas, é necessário que a professora tenha conhecimento sobre aspectos que tratam do conhecimento teórico/prático da ação docente, pois, ao tratar de alternativas como “contação de histórias”, “atividades musicais”, ela busca pensar em ações para provocar desequilíbrios cognitivos nas crianças, propondo que elas busquem alternativa para solucionar a situação-problema. Isso demonstra uma prática que vai além de uma ação docente empirista ou inatista, uma vez que a intenção é envolver as crianças na reflexão da situação. Tal fato indica o conhecimento de uma prática construtivista, embora ainda não apresente uma apropriação desse conhecimento para justificar as estratégias apresentadas. Refere-se a outras possibilidades de ação com as crianças, diferentemente do que foi apresentado no relato da situação-problema, e a docente não fica centrada em pensar uma solução apenas para a faixa etária em discussão.

Considerando a terceira categoria de análise no que concerne às “reflexões sobre a formação em relação à práxis docente”, buscamos entender como as professoras organizavam suas representações quanto à “contribuição da formação inicial para a docência” e à “contribuição das sessões de RCV para a reflexão da práxis”. Interessante elucidar que nesse momento da sessão de RCV, ao analisarmos as narrativas referentes à Categoria 3, os níveis de tomada de consciência encontrados com maior recorrência foi o Nível III, sendo cinco respostas das 12 respostas identificadas nessa categoria. As demais ficaram distribuídas no Nível I (2 respostas), no Nível IIA (1 resposta), no Nível IIB (3 respostas) e no Nível IIC (1 resposta). Esta categoria de análise está ilustrada no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente



Ao expressarem sobre a contribuição da formação inicial para refletirem a partir da situação-problema apresentada, o nível mais frequente foi o Nível IIB (2 respostas), além do Nível IIC (1 resposta) e Nível III (1 resposta). Fizemos o seguinte questionamento ao grupo de professoras: “A partir da formação de vocês no Curso de Educação Infantil ou outras formações que tiveram, vocês percebem se houve alguma contribuição para que vocês pensassem as questões de mordida como estão pensando hoje?”. A partir das representações encontradas no Nível IIB, apresentamos as narrativas a seguir:

Com toda a certeza. Porque senão, ficaria tudo muito no senso comum, igual a maioria das pessoas acham: “Ah! Criança morde mesmo, é normal”! Ou então aquilo de chegar e criticar porque é o pai que não está cuidando, é o pai que não dá educação. E nós tendo essa base teórica na nossa formação a gente entende que é a faixa etária, que é a criança, é a forma de conhecer o mundo, que não pode ficar recriminando; porque pode gerar vários traumas; a questão do reforço positivo e negativo; então o embasamento teórico é fundamental para sair desse senso comum. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB)

Eu concordo também com a Laiz porque, se não fosse esse nosso embasamento teórico, tipo, nosso pai Piaget né, que fala sobre essa fase, principalmente dois anos que é egocêntrica, que tem disputas né; igual a Laiz falou, ia cair no senso comum. Não só Piaget né, outros teóricos. Esse embasamento teórico, nossa! É fundamental pra nossa formação. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível IIB)

As narrativas apresentadas indicam um movimento de interiorização, pois a análise sobre a situação-problema demonstra a existência de um quadro lógico e, por isso, fica aparente a intenção de buscar conceituações para justificarem as explicações. Ao evidenciarem a necessidade de defender uma formação inicial que possibilite conhecimento teórico específico sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária da educação infantil, demonstram uma tentativa de justificar a necessidade de os professores não se manterem em ações de reprodução de uma prática sem buscar refletir sobre elas e superar as epistemologias do senso comum para explicar sobre o desenvolvimento das crianças.

Embora afirmem que a formação inicial foi importante para compreenderem sobre o desenvolvimento da criança numa perspectiva científica, as professoras elaboraram argumentações teóricas incipientes para explicar o porquê da importância dessa formação e como ela contribuiu para a reflexão da ação docente em relação à situação relatada ou qualquer situação que envolve a dimensão da prática docente. Discutem a necessidade de o professor ter conhecimento teórico sobre a criança, reafirmando a importância de uma atuação não centrada no senso comum.

Compreendem a necessidade e a importância de um embasamento teórico necessário à formação inicial, mas ainda não se apoiam nesses conhecimentos para explicarem por que é necessário não agir a partir de epistemologias de senso comum. Mas, ao mesmo tempo, defendem a importância da formação inicial que tiveram para refletir sobre a ação prática, superando o senso comum no sentido de não reproduzir posições empiristas e inatistas.

Essas coordenações inferenciais que partem desse grupo de professoras evidenciam que a prática necessita de um conhecimento científico e que, sem este, não é possível haver transformação consciente desta prática, o que leva a ações centradas no senso comum. Essas reflexões das professoras sobre a transformação da prática docente a partir do conhecimento científico, refutando as ações docentes baseadas no senso comum, também são problematizadas por Chakur (1995). Esta citada autora discute que é possível uma análise da prática, do seu contexto e das condições impeditivas de uma mudança, mas, mesmo assim, a alteração da prática se revela apenas pontual, localizada e sem transformação. Isso pode anunciar uma tomada de consciência em um nível ainda elementar, em que a busca pela conceituação não reverbera em uma regulação e, portanto, não há transformação da ação.

Essa transformação da ação em movimento pela busca de uma conceituação pode ser apontada no excerto a seguir, em que a professora elabora argumentos mais complexos que os do Nível IIB para explicar qual a contribuição da formação inicial para a docência:

Então, eu concordo com o que a Aline acabou de dizer, com o que Laiz falou; a gente, com embasamento teórico, a gente tem como dialogar com a gestão, porque sempre vai ser cobrado de nós que estamos na sala, né?! Então a partir daí, a partir da faixa etária que a gente conhece, a fase que eles estão, a gente consegue passar pra escola aquilo e depois para os pais, a fase oral, né?! Que é muito conhecimento. A criança ela morde ela não sente que está doendo, porque ela está sentindo o que o outro, né, a mordida ela sente o outro, estão conhecendo o mundo no geral. Então eu acho que é isso mesmo. (Júnia, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível IIC)

Essa professora reconhece a importância do conhecimento científico para lidar com a situação-problema para subsidiar diálogos com a Gestão e as famílias. No entanto, ainda não se apropria desse conhecimento teórico para justificar o porquê ele é necessário, mas demonstra conhecimento sobre fatores que podem justificar essa ação da criança e as especificidades do seu desenvolvimento. Assim, essa narrativa se apresenta um pouco mais complexa, pois, ao explicar a contribuição da formação inicial, parte de proposições para resolução do problema em questão, afirmando que o embasamento teórico construído na formação inicial é base para um saber fazer consciente e exitoso.

Esse movimento de argumentar teoricamente sobre a contribuição da formação inicial para refletir sobre as situações cotidianas inerentes à prática docente e às interações das crianças com o mundo foi possível perceber na narrativa a seguir, em que consideramos como uma tomada de consciência no nível da conceituação (Nível III):

Então, eu concordo, né. Eu acho que a teoria nos dá embasamento para estar fazendo essa comunicação com os pais igual a Laiz falou. Não é tirar do senso comum, né; a gente tem que ter uma base teórica para saber abordar aquela criança naquele momento; abordar os pais; estar dialogando com os pais, até mesmo com a coordenação da escola; então é muito importante pra eles entenderem que a gente está ali para ajudar e que a gente tem o embasamento, ninguém está tirando nada “debaixo do braço” e pronto. Então eu acho que a teoria é importantíssima sim. (Aline, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Nessa narrativa, observamos que a professora compreende a importância do embasamento teórico para uma prática docente que supere as epistemologias do senso comum. Justifica a importância do conhecimento teórico para subsidiar o diálogo com as famílias e a Gestão da escola. Argumenta sobre a necessidade do embasamento teórico não só para ações na relação direta com a criança, mas em diversas situações que requeiram o uso desse conhecimento, como no caso da interação com as famílias e com a Gestão da instituição. Notamos que há generalização quando essa docente diz sobre a necessidade do conhecimento científico para dialogar com a comunidade escolar, indo além da prática direta com a criança, bem como de uma experiência já vivenciada. Discute o conhecimento do senso comum e científico, generalizando para outros fazeres não centrados na situação-problema em discussão. Consegue analisar sua prática considerando os contextos e as condições impeditivas para uma transformação da ação. Isso é o que Piaget, Silva e Chakur (2009) e Becker (2012) definem como consciência refletida, isto é, de um nível mais elaborado em relação à tomada de consciência.

Para finalizar a RCV-III, fizemos o seguinte questionamento: “como vocês se sentiram em relação a essa dinâmica que utilizamos hoje?”. Tal intervenção integra a categoria definida como “reflexões sobre a formação em relação à práxis docente”. Ao fazermos esse questionamento, as representações das professoras nos possibilitaram construir a subcategoria “contribuição das sessões de RCV para reflexão da práxis”. Sob a luz dos argumentos de Piaget (2005) e de Kesselring (1993, p. 102), reiteramos a afirmativa de que, a partir de uma situação-problema, podemos, na discussão, identificar o processo (representações) que as professoras utilizam, nem sempre conscientemente, para explicar a referida situação. Por isso, “quando

agimos, nunca temos consciência plena de todos os detalhes do nosso fazer”. Sendo essa uma atividade em grupo, a lógica pode ser apresentada de diferentes formas, pois a resposta de uma professora pode levar a outra a refletir sobre a questão que está sendo discutida.

Nessa última parte da sessão, fizemos o seguinte questionamento: “Como vocês se sentiram em relação a essa dinâmica que nós utilizamos hoje?”. A partir dessa intervenção sistemática, identificamos maior número de narrativas classificadas no Nível III de tomada de consciência, ou seja, das oito representações encontradas, quatro respostas situaram-se no nível da conceituação (Nível III). Isso revela uma tomada de consciência da ação mais elaborada e mais complexa, chegando às abstrações refletidas. As outras quatro respostas encontram-se distribuídas nos demais níveis, sendo: duas respostas no Nível I, uma no Nível IIA e uma no Nível IIB. Nesta subcategoria não encontramos respostas no Nível IIC.

Com relação aos Níveis I, IIA e IIB, que identificamos nas representações das professoras a partir de suas narrativas, foi possível constatar que, mesmo apoiadas em descrever sobre o seu fazer, elas propõem que ao trocar experiências com seus pares é possível refletir sobre a própria prática, como revelado nos extratos a seguir:

[...] achei super válido, já que eu não passei por esse momento, né (mordidas). Então eu não sei como seria a minha reação naquela hora assim. Então, a partir dos relatos, dessa troca, me sinto um pouco preparada. (Aline, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível I)

Eu gostei desse tema de hoje, pois também, claro que eu vivi e na época foi um pouco difícil, mas hoje a gente já tira reflexão de tudo isso, porque tudo é aprendizado na nossa vida. Então também é legal ver como que as outras meninas resolveram, né, e cada um tem uma forma diferente de resolver e cada um vê a forma certa que dá certo pra você. Então eu acho que é importante compartilhar, umas com as outras, quem ainda não passou, né, então ajuda a passar por isso. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível IIA)

É, toda vez que eu posso fazer isso, eu sinto que eu saio mais enriquecida dos encontros, porque isso me faz pensar de diferentes formas, né. (Franciele, 4 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB).

Podemos observar que as falas permanecem no âmbito da descrição de sua própria ação referente à situação-problema relatada. Nesse caso, as falas são especificamente sobre o enfrentamento de episódios de mordidas nesta faixa etária, mas demonstram uma autorregulação no sentido de indicar que as interações ao longo das rodas de conversa foram importantes para a reflexão sobre outras maneiras de um fazer diante dessa situação específica.

Tanto as representações do Nível IIA (explicação) quanto as do Nível IIB (argumentação) não evidenciam elaborações de novos conceitos; restringiram-se à reflexão

sobre o seu fazer, buscando atingir êxito nesse fazer. As reflexões sobre as possibilidades do fracasso na tentativa de buscar solução para os episódios de mordidas também não são evidenciadas nas narrativas. O que diferencia as representações observadas no Nível IIB é que, ao justificar e argumentar sobre a situação-problema, é possível perceber a tentativa de externalizar a necessidade de elaborar conceitos e, conseqüentemente, novos fazeres diante da oportunidade desses momentos dialógicos, como pode ser visto no excerto referente ao Nível IIB.

Já as narrativas do Nível III apresentam explicações, justificativas e argumentos conceituais sobre o questionamento proposto pela pesquisadora, mais elaborados que os observados no Nível IIC, como relatado a seguir:

Também gostei. Igual, mostra, né, que a gente tem que ser sempre pesquisador mesmo, que ao enfrentar qualquer problema, pra ter uma reunião, tanto com a gestão, tanto com a família, a gente tem que ter embasamento teórico; então a gente tem que tá sempre buscando, pesquisando, pra na hora que o problema vir a gente tem onde saber correr, explicar, né. Então isso fez lembrar da gente ser sempre aquele professor pesquisador, gostei muito. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível III)

Eu adoro essa reunião. É uma grande troca de experiência que a gente acaba aprendendo também ouvindo, né. Então, os relatos que todo mundo traz a gente acaba vendo se faz sentido pra gente, a gente acaba levando pra nossa realidade também. E quando a gente expõe o que a gente faz a gente acaba refletindo também, né! Será que eu agiria da mesma forma? Ou não, não mudaria. Então quando a gente põe pra fora então a gente se ouve e acaba repensando também nas nossas atitudes. Então eu acho muito importante, muito legal mesmo essa troca que tem aqui. (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

É possível apreender das representações elucidadas nas narrativas das professoras a intenção de extrapolar a reflexão sobre a situação-problema (mordida), fazendo relação com a necessidade de pesquisar sobre qualquer problema que seja enfrentado na instituição para buscar uma solução, isto é, pensar em diferentes possibilidades do fazer. Por isso, uma das professoras levanta a discussão sobre a necessidade de o professor ser também um pesquisador. Ressaltam a necessidade de antecipação, por meio de estudos e da pesquisa, para debater sobre diferentes temáticas que fazem parte do cotidiano da escola.

As narrativas dessas professoras nos possibilitaram inferir que, mais uma vez, fica evidenciada a necessidade de superar as epistemologias de senso comum para conseguir justificar, argumentar e explicar situações do cotidiano para as famílias das crianças e para a Gestão da Instituição.

Com base nessas narrativas, entendemos que fica perceptível a compreensão de que é necessária a prática de ouvir as experiências das professoras para que haja perturbação e que se possa refletir sobre as próprias ações. Nesse sentido, observamos nas narrativas dessas professoras uma defesa em relação à ideia de que a troca de experiências possibilita refletir sobre a própria ação. Tais reflexões demonstram um movimento de interiorização, da periferia para o centro, por parte das professoras que buscam construir ações diferenciadas em sua prática e não somente reproduzir uma prática mesmo que tenha tido êxito.

Essa compreensão sobre a transformação docente a partir dos diálogos construídos durante a RCV nos aproxima da afirmação de Piaget (1978a, p. 208) de que as assimilações são também conceituais, pois as abstrações refletidas ocorrem em novas operações realizadas sobre as operações anteriores e são “compostas e enriquecidas segundo combinações não efetuadas até aquele momento”. Portanto, o fato de as professoras elucidarem argumentos baseados na compreensão de que é necessário que o professor seja sempre pesquisador e, além disso, precisa refletir sobre sua prática, analisando resultados exitosos ou não para subsidiar novas práticas com as crianças, demonstra essa capacidade de abstração refletida combinando ações não efetuadas até o momento da situação-problema colocada em evidência para discussão.

A análise das narrativas nos permitiu identificar o movimento da tomada de consciência em nível mais complexo da conceituação, pois encaminha representações que vão além da situação debatida sobre eventos de mordidas na creche. Os relatos das professoras apresentaram elaborações conceituais envolvendo a relação família-escola, relação professor-gestão e a necessidade de autorregulação para novas práticas docentes.

Além dessas elaborações conceituais retratadas nas narrativas de Nível III, outras emergiram também como nível de conceituação quando reafirmam que, a partir das reflexões sobre o tema abordado, é possível fazer relação com a formação inicial, indicando que essa formação contribuiu para que o diálogo entre as professoras participantes da pesquisa fosse consensual em relação às proposições de resolução de problemas com a prática docente, conforme ilustrado no discurso a seguir:

Eu gostei e, principalmente, deu pra perceber aqui durante todo o diálogo que praticamente todo mundo passou pela situação e que concordou com a ação de acordo com a teoria, então vê que a base foi a nossa formação. Então faz sentido o que tá acontecendo. Então eu acho que está sendo válido. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Considerando o percurso desta sessão de roda de conversa integrando as três categorias de análise (reflexões sobre a situação-problema, reflexões sobre a práxis docente e reflexões

sobre a formação em relação à prática docente), foi possível verificar que as representações manifestadas pelas falas das professoras reiteram a afirmativa de Piaget ao longo dos 60 anos de pesquisa (1920-1980) quanto à necessidade e importância da interação com o outro (neste caso, com o grupo de professoras), para contribuir com o processo de tomada de consciência e que as perturbações (intervenções sistemáticas) possibilitam autorregulações e compensações que levam ao equilíbrio. Por isso, Piaget propõe que a essência em sua teoria é a de que o conhecimento resulta das interações entre sujeito e objeto; neste caso, as interações entre o sujeito/professora com seus pares (BECKER, 2012). Porém, a tomada de consciência é do sujeito: o outro desequilibra, mas a lógica só pode ser construída pelo próprio sujeito.

É possível inferir, a partir dos fundamentos de Piaget (1972) sobre o processo de construção do conhecimento, que, ao analisar uma situação-problema apresentada ao grupo de professoras, um processo que envolve a reflexão sobre as situações apontadas não é só pensado a partir do individual. Esse processo é coletivo, pois, quando se compartilham experiências, a própria ação explicativa nos instiga a continuar nos questionando e reelaborando o que conhecemos e experienciamos. Esse é um caminho necessário para a tomada de consciência.

Os dados construídos nesta sessão deram visibilidade a essa dinâmica já vivenciada no grupo, em que o diálogo permite “perceber” o que poderia estar em um nível menos complexo de tomada de consciência (nível do saber fazer), revelando o caminho trilhado para um nível mais complexo de tomada de consciência (nível da conceituação ou da abstração refletida).

Ao analisarmos o conjunto das representações ao longo das discussões nesta sessão, fica visível o progresso da qualidade das elaborações conceituais, uma vez que a recorrência de narrativas do Nível III, da conceituação, vai aumentando à medida que as intervenções sistemáticas vão ocorrendo e proporcionando mais elementos para a troca de ideias e debates entre as professoras. Percebe-se uma redução da recorrência do Nível I e, mesmo, uma melhora na qualidade das representações nesse nível. No Nível II, encontramos uma variação de narrativas entre o Nível IIA e o Nível IIB, em que há movimentos para argumentar e justificar uma posição ou ideia, mas ainda se apoiando, de maneira incipiente, no conhecimento científico. Todavia, é possível observar tentativas de buscar a elaboração de novos conceitos ao procurar explicar e justificar as vivências práticas com os episódios de mordidas, tema da situação-problema que foi debatida.

O fato de o nível de conceituação seguir um movimento progressivo reafirma os argumentos de Piaget (1978a), Becker (2012) e também de Freire (2021), que defendem que o conhecimento só é construído em interação do sujeito com o objeto. Este objeto é o meio físico

ou social, isto é, como diz Becker (2022), é tudo aquilo que o sujeito tematiza e, por isso, a relação sujeito-objeto é muito mais fluida.

Becker (2012) ressalta que tanto Freire quanto Piaget defendem a ideia de que o conhecimento é uma construção realizada por um tipo de ação diferente da ação prática, daquela que busca êxito e, sim, uma ação que inicialmente se debruça nos resultados dessa ação prática, isto é, na busca da compreensão. Por isso, na RCV as provocações (intervenções sistemáticas) tinham como propósito gerar perturbações no sentido de possibilitar ao grupo de professoras pensar sobre os resultados da ação prática em relação às estratégias utilizadas no relato de experiência para buscar solucionar o problema em debate.

Como tratamos no Capítulo 3, a tomada de consciência é uma conceituação e não uma iluminação (PIAGET, 1978a; 1978b) e, no caso do professor, é por meio da tomada de consciência que ele compreende a relação teoria/prática. Ao observarmos o caminho da tomada de consciência, que partiu de níveis menos complexos para os mais complexos ao longo dessa sessão de RCV, pudemos identificar que a relação teoria/prática atingiu um nível de conhecimento mais complexo que no início da discussão. Não necessariamente, todas as professoras do grupo atingiram o Nível III de tomada de consciência, mas a própria RCV serviu de estratégia para identificar o movimento de interiorização, da periferia para o centro.

“Diremos que a tomada de consciência parte da periferia (objetivos e resultados) e se dirige para as regiões centrais da ação quando ela busca atingir o mecanismo interno da ação: reconhecimento dos meios empregados, razão de sua escolha ou de sua modificação durante o processo etc.” (PIAGET, 1978a, p. 263). Essa afirmativa corrobora o movimento que foi se desenhando ao longo desta RCV-III, no sentido de observarmos as professoras buscando pensar mais aprofundadamente sobre o tema e, em muitos momentos, operando de forma a transformar um esquema de ação em conceito. Segundo Becker (2012, p. 55), “se o sujeito tem condições ótimas de ação devido às suas experiências anteriores significativas e o meio é possivelmente desafiador, a qualidade da interação cresce”. Isso foi o que objetivamos provocar nesta roda de conversa virtual.

Na sequência da produção dos dados, realizamos mais uma roda de conversa virtual, que intitulamos RCV-IV. Esta roda de conversa também foi realizada a partir de uma situação-problema enviada por uma das professoras participantes da pesquisa a respeito da qual discutimos subsequentemente.

6.2 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS NA RODA DE CONVERSA VIRTUAL IV SOBRE A SITUAÇÃO-PROBLEMA DEBATIDA?

O texto a seguir foi enviado por uma professora participante da pesquisa e retrata uma situação-problema vivenciada com os bebês:

Ao iniciar o ano letivo em uma creche, fiquei responsável pela docência de crianças de 4 meses a 1 ano de idade. Tive muitas dúvidas em relação às atividades que iria desenvolver, pois, **nos eram fornecidos pela escola, folhas de papel e atividades impressas para utilizar com esses bebês.** Ao iniciarmos o trabalho, nós professoras nos reunimos e definimos os projetos que iríamos desenvolver com as crianças. **Ressalto que toda a escola deveria trabalhar o mesmo projeto.** Ficou decidido que o projeto a ser desenvolvido seria baseado no poema “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles. A partir desse projeto teríamos que escolher o nome de cada turma, não podendo fugir do tema. **Cada verso do poema foi impresso em folha A4 para ser utilizado individualmente com cada criança. Cada criança teria que fazer uma pintura de acordo com o verso que estava impresso na folha.** A partir daí tive muitas dúvidas: como a criança de 4 meses iria fazer o desenho solicitado se ela não tinha coordenação motora, não se sentava sozinha? Como iria auxiliá-la? Não havia local adequado dentro da sala. No chão era inviável, a sala pequena para realizar atividade com todas as crianças no mesmo ambiente. Sem mesa e a atividade era individual. Para desenvolver a atividade, **decidi pegar cada criança no colo, levantá-las até o trocador, utilizando-o o mesmo como apoio para que cada criança pudesse fazer a pintura. Para realizar a pintura utilizei pincel e tinta guache (material fornecido pela escola). Usei o pincel porque fiquei com medo da criança ter alergia à tinta guache. Então, segurei na mão da criança e ajudei fazer a pintura. Lia o verso do poema que estava escrito na folha de papel A4, falava qual desenho estávamos fazendo e qual cor estávamos utilizando.** Sei que não foi a melhor decisão para atividade, mas não consegui pensar como agiria. Hoje, com certeza, não seria dessa forma, pensaria em outras técnicas para desenvolver essa mesma atividade com essa faixa etária, apesar de não concordar com atividade desse tipo para essa faixa etária. (Júnia, 8 meses de formada, 4 meses de docência)

Diferentemente da Roda de Conversa Virtual III, combinamos com o grupo de professoras que enviaríamos o texto a ser discutido na semana anterior à realização da RCV-IV. As intervenções sistemáticas foram planejadas considerando os grifos em negrito mostrados no relato de experiência já apresentado.

Assim como na sessão anterior, organizamos as representações das professoras em três categorias de análise com as respectivas subcategorias e intervenções sistemáticas, como apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Sessão de Roda de Conversa IV

(continua)

| Categoria de análise | Subcategoria | Intervenção sistemática | Trecho - RP | Nível de TC e N° de respostas |
|--|--|--|--|--|
| 1. Reflexões sobre a situação-problema | O que pensam sobre a situação-problema | <ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês pensam sobre o que foi falado, o que foi relatado neste momento? 2. Partindo da prerrogativa de que a instituição definiu que vocês, professoras, teriam que fazer dessa forma, como vocês percebem isso? O que vocês acham disso? 3. Vocês querem falar mais alguma coisa sobre o que perceberam no relato que eu não trouxe aqui? Gostariam de fazer algum destaque, de trazer uma reflexão? | <p>1 a 6</p> <p>7 a 9</p> <p>48 a 50</p> | <p>I = 1</p> <p>IIA = 4</p> <p>IIB = 2</p> <p>IIC = 0</p> <p>III = 4</p> |
| | Como explicam o porquê aconteceu | <ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês analisam essa situação? | 34 a 43 | <p>I = 1</p> <p>IIA = 2</p> <p>IIB = 3</p> <p>IIC = 3</p> <p>III = 1</p> |
| 2. Reflexões sobre a práxis docente | Como justificam/ analisam/argumentam teoricamente essa prática | <ol style="list-style-type: none"> 1. Diante disso tudo que vocês trouxeram, pensem que teriam a oportunidade de fazer uma justificativa desse posicionamento para a Gestão da escola. Como vocês fariam isso? Como vocês defendem a posição de vocês? 2. Vocês estão falando em fazer diferente. Mas como justificam essa necessidade de fazer diferente? Como defendem isso e justificam essa atitude para a escola? 3. Vocês estão se respaldando em que para justificar as possibilidades de ações? | <p>10 a 17</p> <p>18 a 21</p> <p>44 a 47</p> | <p>I = 4</p> <p>IIA = 2</p> <p>IIB = 4</p> <p>IIC = 4</p> <p>III = 2</p> |

Quadro 8 – Sessão de Roda de Conversa IV

(conclusão)

| Categoria de análise | Subcategoria | Intervenção sistemática | Trecho - RP | Nível de TC e N° de respostas |
|---|--|--|---------------------------------------|--|
| 3. Reflexões sobre a práxis docente | Como justificam/ analisam/argumentam teoricamente essa prática | 4. Diante disso tudo que vocês trouxeram, pensem que teriam a oportunidade de fazer uma justificativa desse posicionamento para a Gestão da escola. Como vocês fariam isso? Como vocês defendem a posição de vocês? 5. Vocês estão falando em fazer diferente. Mas como justificam essa necessidade de fazer diferente? Como defendem isso e justificam essa atitude para a escola? 6. Vocês estão se respaldando em que para justificar as possibilidades de ações? | 10 a 17 18 a 21 44 a 47 | I = 4 IIA = 2 IIB = 4 IIC = 4 III = 2 |
| | O que propõem para a transformação da prática | 1. Diante desse fato que foi colocado, se fosse cada uma de vocês, como fariam essa intervenção? 2. Como vocês podem fazer intervenções nessas questões da escola para defender aquilo que acreditam ser necessário acontecer com os bebês, por exemplo? 3. Nessa situação de intervenção dos pais dentro do espaço da sala ambiente, como que você faria para resolver esse problema? | 22 a 26 27 e 28 51 a 55 | I = 1 IIA = 5 IIB = 1 IIC = 3 III = 2 |
| 4. Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente | Contribuição da formação inicial para a docência | 1. Que conhecimentos vocês construíram ao longo da graduação que hoje estão dando respaldo para vocês justificarem essas ações docentes para os profissionais da escola? O que está possibilitando vocês fazerem essa reflexão prática nas atividades com os bebês junto com as crianças pequenas? 2. Com relação a essa pressão de que vocês falam: a partir disso é possível vocês duvidarem dos conhecimentos que construíram ao longo da formação de vocês? | 29 a 33 56 a 63 | I = 1 II A = 2 II B = 0 II C = 4 III = 6 |
| | Contribuição das sessões de RCV para reflexão da práxis | 1. Para finalizar, gostaria de que vocês falassem um pouco sobre o que acharam da discussão de hoje. | 64 a 69 | I = 1 IIA = 1 IIB = 0 IIC = 1 III = 3 |

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Considerando que todo o grupo de professoras teve conhecimento sobre o relato de experiência antes da realização da RCV-IV, as intervenções sistemáticas objetivaram provocar (após as leituras dos trechos grifados em negrito) as professoras para que tivessem oportunidade de, a partir da ação observada, buscar construir novos conceitos, tendo como base inicial a experiência relatada por uma das professoras desse grupo.

Seguindo a lógica de que no processo de formação de professores, numa perspectiva piagetiana, tanto na formação inicial quanto posteriormente em sua ação docente, em que o professor precisa a todo momento trazer a ação para a conceituação, acreditamos que as intervenções sistemáticas puderam atuar como agentes perturbadores para suscitar a necessidade de “reflexão” sobre a experiência em análise.

À luz da teoria piagetiana, mais especificamente na obra de Piaget (1995) sobre abstração reflexionante, Becker (2012) reafirma o argumento de que a “reflexão”, nesta perspectiva, significa o ato mental de reconstrução e reorganização de um conhecimento já existente e que, a partir desse ato, um novo conceito se constitui em um conhecimento melhor, em qualidade, do que o conhecimento anterior. Por isso, inferimos que as intervenções sistemáticas provocaram situações perturbadoras, possibilitando que as professoras pensassem além das ações observadas no campo das abstrações empíricas, avançando para as “coordenações de ações” (pensar sobre o não observável). Isso é o que Piaget (1978a; 1995) denomina abstração reflexionante. Com base na premissa de Piaget, Becker (2012) apresenta a seguinte interpretação sobre o que significa “coordenação de ações”:

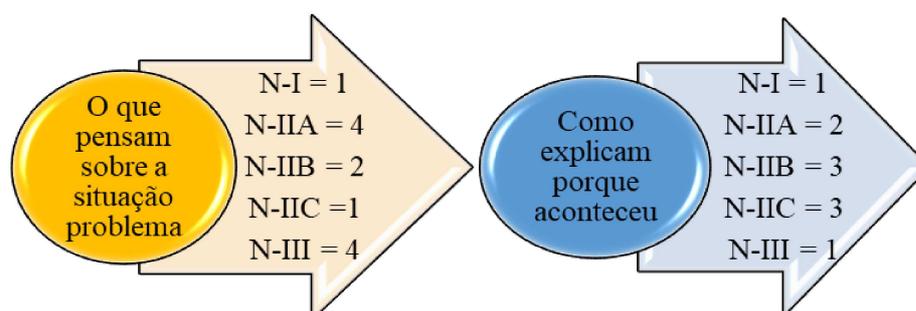
A coordenação de ações significa, pois, alguma ligação ou relação, que o sujeito estabelece entre ações, que não existia anteriormente; ligação que deve ser entendida como realização no sistema nervoso em forma de sinapses, redes neurais, neurotransmissores, etc., e que passa a constituir a condição de possibilidade de todas as ações pertinentes. Ligações que são, de fato, implicações significantes (BECKER, 2012, p. 149).

Para compreender as observações e considerações que as professoras fizeram sobre a situação-problema apresentada, buscamos, a partir das representações evidenciadas por meio das narrativas, interpretar como esses atos mentais foram explicitados, isto é, o que as professoras representavam (por meio das falas) em função de suas coordenações de ações. Apropriando desses atos de fala, classificamos, assim como na RCV-III, os níveis de tomada de consciência que as narrativas nos apresentavam, a partir de três categorias de análise (“reflexões sobre a situação-problema”, “reflexões sobre a práxis docente” e “reflexões sobre a

formação em relação à práxis docente”), com as suas subcategorias mostradas nos Gráficos 9, 10 e 11.

A categoria de análise que se refere às “reflexões sobre a situação-problema” com as subcategorias (“o que pensam sobre a situação-problema” e “como explicam porque aconteceu”) apresentou representações em que os atos de fala (narrativas) possibilitaram a classificação dos níveis de tomada de consciência (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Reflexões sobre a situação-problema e os níveis de tomada de consciência



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ao buscarmos compreender como foram se constituindo as ações assimiladoras e acomodadoras sobre a situação que foi colocada em discussão, isto é, como as professoras foram exteriorizando e interiorizando as ações presentes no relato de suas experiências e, conseqüentemente, apresentando narrativas que caminharam de uma ação mais periférica para uma ação mais central, observamos um movimento dialético que envolve as coordenações de ações até chegar às abstrações refletidas.

Na primeira subcategoria, em que buscamos compreender “o que pensam sobre a situação-problema”, identificamos narrativas que evidenciaram os seguintes níveis de tomada de consciência: “explicação” – Nível IIA (4 respostas), Nível IIB – “argumentação” (2 respostas) e Nível IIC – “compreensão” (1 resposta). Diante do apresentado, os níveis de tomada de consciência que ficaram em evidência foram o Nível IIA da “explicação” e o Nível III da conceituação (4 respostas de cada nível). Já o nível da descrição da ação (Nível I) foi verificado em apenas uma fala. Ao questionarmos sobre o que pensavam as professoras em relação à situação-problema relatada, a representação daquela que revelou uma tomada de consciência no Nível I apresentou a seguinte narrativa:

Sobre a situação toda, né, eu entendo, né, porque eu também já passei por isso, de pegar uma faixa etária assim tão novinha e a gente tem uma dificuldade

mesmo de pensar: “o que eu vou fazer com essa faixa etária?”. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível I)

Nesse caso, a professora reitera que compreende a situação relatada pelo fato de já ter vivido essa experiência e informa sobre ter dificuldade de pensar em uma atividade com bebês. Embora essa narrativa esteja no Nível I, é possível perceber que a qualidade da resposta está mais no campo da problematização do que da descrição da ação. Isso revela uma melhor qualidade nessa descrição.

Considera-se que durante as intervenções sistemáticas que fizeram parte desta subcategoria houve somente uma resposta no Nível I, entre as 12 respostas surgidas. Isso nos possibilitou inferir que, ao debaterem sobre as questões apresentadas, as professoras demonstraram um nível de tomada de consciência da ação mais complexo, isto é, não ficaram presas em apenas descrever uma experiência vivenciada para dizer sobre o que pensam da situação. Ao contrário, demonstraram, em suas representações, um nível conceitual mais avançado que o Nível I, embora ainda elementar, como podemos ver nos Níveis IIA, IIB e IIC. Tais distinções entre esses níveis podem ser observadas em sequência, considerando os extratos que exemplificam cada um. Iniciemos com as representações que deixam mais evidenciadas as reflexões que retratam o Nível IIA – Explicação:

Eu vou falar uma situação que aconteceu comigo que foi desse jeito e como que eu agi. [...]. A minha turma era de primeiro período né! 4 anos. E era imposto de que tinha que trabalhar folha porque todo bimestre tinha que entregar pros pais as atividades. Tinha que mostrar o que é que estava sendo feito. Então eu vou falar da minha realidade trabalhando numa escola particular que a gente não tem tanta liberdade enquanto professoras. O que é que eu fiz quando eu peguei essa turma? Eu fiz reunião separada com todos os pais explicando como que eu iria trabalhar, como que é o construtivismo, como que é o meu trabalho e comecei a trabalhar com as crianças da forma que eu considerava que eu poderia desenvolver aquela atividade da melhor forma. (Ana Paula, 4 anos de formada, 4 anos de docência, Nível IIA)

Eu tive experiência tanto na escola pública, e agora já tem quase dois anos que eu estou na escola particular. Eu, particularmente, não passei por nenhum desses momentos; nenhuma das duas escolas, sabe. São diferentes, com certeza; mas igual na escola particular, a gente sempre tem uma reunião com os pais, sabe? O professor com a diretora, né, no caso. Então assim, de forma resumida, a gente mostra tudo que a gente vai trabalhar; as diferentes áreas, as múltiplas linguagens, brincadeiras; então assim, fica bem claro pra ele sabe? O que vai estar proposto para as crianças de acordo com a BNCC. Então, assim, sempre também eu fico à disposição deles para qualquer questionamento, qualquer dúvida, sabe? Então assim, dessa forma eu acho que não teria nenhum problema não, pelo menos pra mim eu não tive, entendeu? (Syntia, 5 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIA)

Ao analisarmos as narrativas, é possível observar que as duas professoras, ao buscarem responder às questões postas para debate, se apoiaram em situações que já vivenciaram, relatando-as para depois apresentar as inferências sobre o tema e, em seguida, justificando e criticando a situação em contexto. Descrevem a experiência vivenciada e como buscaram solucionar o problema. Relatam sobre os êxitos obtidos em suas ações, mas sem problematizar sobre o sucesso desses êxitos, isto é, sem explicar o porquê do êxito.

Ainda nessas narrativas, as professoras suscitaram conceituações que envolvem a necessidade de pensar sobre a autonomia do professor e as consequências dessa ausência de autonomia nas escolas privadas, sobre o construtivismo, sobre os êxitos ao dialogarem com as famílias a respeito da prática pedagógica na instituição e sobre a desvalorização da profissão docente. Entretanto, ao mesmo tempo que lançam luz sobre essas situações-problemas que circundam a ação docente, problematizam, de forma incipiente, tais conceitos. Partem de uma situação particular para explicar uma experiência particular sem buscar analisar e justificar como compreendem essa afirmativa no campo da Educação e, em específico, da Educação Infantil de forma geral.

Inferimos, nesse sentido, que as regulações (respostas) explicitadas nesse Nível IIA estão centradas na busca pela obtenção de êxitos de sua própria ação ainda em direção à periferia. Ressaltamos que as razões da tomada de consciência primeiro se direcionam a um objetivo (periferia), quer seja exitoso ou não, de forma consciente. No entanto, obter êxito na ação não garante que seja consciente, e o “não êxito” pode levar a buscar os meios utilizados para corrigir as ações (regulações). Nesse momento da discussão, as representações das professoras evidenciam uma tomada de consciência elementar, pois não problematizam sobre o “não êxito” evidenciado no relato de experiência em foco.

Para que haja tomada de consciência, é necessário que a ação perturbe o sujeito caso não seja exitosa e ele perceba que a ação não atingiu os objetivos propostos. Quando ocorre êxito na ação, esta pode servir para motivar as próximas ações do sujeito, ao compreender o que ocorreu e o levou a atingir os objetivos propostos.

As narrativas que representam o Nível IIB expressam a tentativa de analisar uma situação não exitosa e, a partir disso, foi possível inferir que ela se encontra numa condição mais complexa que a do Nível IIA, no que se refere ao processo para chegar a uma abstração refletida. Esse é o caminho que começou a se desenhar ao observarmos a narrativa do Nível IIB, quando fizemos este questionamento: “Partindo da prerrogativa de que a instituição definiu que vocês, professoras, teriam que fazer dessa forma, como vocês percebem isso? O que vocês acham disso?”. A resposta foi:

Eu pensaria outras formas de conversar. Tentar chegar em um consenso, porque pelo que eu li ali no relato tem muitas questões, né! [...] São crianças de 4 meses, em um ambiente que não é adequado. Não tem como fazer atividade com as crianças no chão. Ter a tinta ali com o corpo da criança, pode ser que haja alergia, então, é uma série de coisas que eu acho que a única forma aí é conversar. Será que não daria para fazer uma tinta que a criança pode brincar? (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB)

Essa narrativa, que caracteriza o Nível IIB – Argumentação, demarca um pensamento ainda centrado na experiência vivenciada, que tem relação direta com a situação específica do relato em discussão. No entanto, busca apresentar argumentos, como a alternativa de procurar dialogar com a instituição, mas ainda se prende ao diálogo específico sobre a situação da atividade relatada, que caracteriza uma abstração pseudoempírica sobre a ação em evidência. Faz inferências e encaminha alternativas em relação à atividade de pintura com os bebês sem apresentar discussão mais aprofundada sobre as especificidades dos bebês e a relação com os fazeres docentes. No entanto já se perturba com o fato narrado e se propõe pensar em alternativa para resolver essa situação não exitosa. Nessa narrativa, especificamente, a professora apresenta conceitos como “ambiente inadequado aos bebês”, “experiências corporais” e “o brincar”, mas sem explicitar o porquê, a sua importância e a relação com o conhecimento científico. Portanto, utiliza-se de conceitos teóricos para justificar suas afirmativas, mas ainda não aprofunda nesses conceitos e se apropria deles para explicar o porquê das justificativas.

De modo mais complexo, a narrativa considerada em um Nível IIC – Compreensão se configura de modo mais avançado que a anterior e, portanto, caminha em direção à abstração refletida. Propõe argumentações que podem ser exemplificadas pelo extrato a seguir, quando questionamos: “Como vocês pensam sobre o que foi falado, o que foi relatado?”:

Sobre a folha, eu não sei qual escola é, mas o que eu vejo, o que eu já tive de experiência? A folha é pra mostrar pros pais. Faz atividades em folha pra mostrar pra pai que dentro de sala está acontecendo alguma coisa. “Que a criança não tá só brincando”. E eu falo isso muito entre aspas. Porque o pai precisa de uma comprovação ali de que a criança está fazendo alguma coisa. Então, claro que de modo muito tradicional a escola utiliza folha pra dar essa devolução pros pais do que está sendo feito dentro de sala, né! (Ana Paula, 4 anos de formada, 4 anos de docência, Nível IIC)

Mesmo apresentando justificativas centradas no relato de experiência em debate, isto é, abordando como compreende o uso de “atividades xerocadas” com bebês, a professora inicia uma reflexão sobre a metodologia pedagógica da instituição. Elucida que a escola se apoia em uma perspectiva arcaica de ensino (a professora diz: **tradicional**) e busca questionar os

objetivos da instituição que estão centrados no atendimento às famílias e não nas crianças como sujeitos ativos e construtores de conhecimento.

É possível perceber nessa narrativa a ampliação do domínio cognitivo por meio da construção de conceitos sobre a perspectiva e o objetivo da instituição, mas ainda permanece centrada em refletir sobre o problema colocado no contexto do relato em pauta. Apoiase em fundamentos teóricos para justificar sua fala, mas apropriando-se de forma incipiente desse conhecimento para explicar e criticar esse fazer.

Em corroboração às incursões teóricas apontadas por Freire (2021, p. 12), reafirmando o que Piaget diz sobre a necessidade de reflexão sobre o fazer para chegar a uma tomada de consciência, “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudança”. É justamente isso que observamos na última narrativa. A reflexão sobre um fazer pedagógico que precisa ser repensado pela instituição, que não pode permanecer “impermeável à mudança” e, sim, sair de uma proposta de ensino centrada no adulto, na família que está “pagando por esse serviço”, e buscar novos fazeres pedagógicos centrados nos direitos da criança, na interação da criança com os objetos, isto é, como o meio físico e social, para proporcionar um ambiente que atenda às necessidades e especificidades da criança.

No decorrer dos diálogos desta sessão de RCV-IV, observamos que as representações das professoras foram se tornando mais complexas. As elaborações conceituais foram melhorando em qualidade, sendo possível constatar que quatro respostas integravam o Nível III – Conceituação. As respostas desse nível apresentam argumentos que caminham em direção à ampliação do domínio cognitivo, chegando a abstrações refletidas quando questionamos: “Como vocês pensam sobre o que foi falado, o que foi relatado nesse momento?”:

Cada escola, cada instituição tem uma metodologia, uma forma de trabalhar. Mas nós professoras podemos adaptar, da nossa maneira né! De acordo com aquilo que a gente estudou, que a gente acredita. A folha em si, pra mim, não é o problema; eu só deixaria a criança representar da forma dela. Não ficaria preocupada em ter o desenho; ela representaria ali da forma dela. A *criança poderia experimentar a tinta, passar na folha, mas não sairia um desenho da forma que a instituição queria que ela representasse.* (Franciele, 4 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Olha só, eu gostaria de comentar uma coisa que até foi citado aí, não lembro quem falou, da questão que os pais sempre têm razão; praticamente quem manda na escola. E isso é em todas, mesmo. Independente se é uma escola privada, ou se é uma escola pública. Eles que mandam. Não adianta. O professor, às vezes, tem vários conhecimentos, mostram, mas principalmente na (escola) particular, como é o pai que está pagando, eles têm razão. Acaba que o professor fica limitado por causa disso. Acho que é um dos grandes desafios, um dos grandes problemas que tem hoje, é em relação a isso, porque

eles acabam intimidando, tanto a coordenação quanto o professor, tudo. Aí acaba que tem que ser da forma que eles querem. Eu já percebi muito isso em várias instituições. Então, por exemplo, essa questão, há é bonitinho, vou pegar na mão, na folha A4 pra ter um peixinho; ah; porque o pai vai chegar e vai ver, aí que lindo, por mais que a criança não fez, mas é aquilo ali que vai chamar a atenção; é o que eles gostam de ver. Porque se for lá, uma garatuja qualquer, um rabisco, aquilo ali, que coisa é essa? Sabe, então, isso pensando não só nas atividades, mas em relação a tudo. Eu vejo que tem esse grande problema mesmo, dos pais mandarem. Não tem esse ponto de equilíbrio, essa autonomia; as escolas acabam não tendo autonomia, por quê? Se não fizer o que o pai quer, o pai vai tirar. E aí, quem está perdendo? A instituição, né! (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

A primeira narrativa apresenta uma discussão que indica problematização sobre a autonomia que cada instituição tem para definir o modelo pedagógico que irá utilizar, evidenciando a necessidade de a professora conhecer esse modelo. Entretanto, quando a docente exerce sua autonomia, pode ressignificar essa ação a partir dos conhecimentos teóricos/práticos construídos desde a formação inicial e que acredita ser o que vai indicar a decisão por uma prática diferenciada, isto é, um fazer consciente. Fica implícita nessa fala a reflexão de que, mesmo a instituição decidindo por uma prática não centrada na criança e em suas interações, a docência, no espaço da sala ambiente, pode ser praticada considerando os conhecimentos teóricos/práticos construídos pelas professoras, bem como suas crenças e compreensões de como devem ser suas ações com as crianças. Portanto, um saber fazer que já foi ressignificado a partir das reflexões que possibilitaram autorregulações e novas regulações subsidiando a transformação de esquemas de ação em conceitos. Essa forma de atuar na docência com crianças, transgredindo as prescrições propostas pela Gestão da instituição e criando novas formas de atuar e construir novos saberes, é o que Guimarães (2016) denomina “atorialidade” docente e Garcez e Schalatter (2017) chamam de professor “autoral”.

Na segunda narrativa, podemos perceber a intenção de fazer emergir a discussão sobre a desvalorização da profissão docente em contraposição com o excesso de empoderamento que a Gestão escolar transfere para as famílias, no que tange à metodologia pedagógica da instituição. Uma segunda característica dessa representação, que confere a ideia de estar em um nível mais complexo da tomada de consciência, refere-se à problematização apresentada sobre a escola pública e a escola privada/particular com fins lucrativos, indicando que a desvalorização docente é percebida nessas duas instâncias educativas, e isso interfere na falta de autonomia docente. A afirmativa “Não tem esse ponto de equilíbrio, essa autonomia; as escolas acabam não tendo autonomia, por quê? Se não fizer o que o pai quer, o pai vai tirar. E aí, quem está perdendo? A instituição, né!”. Problematiza-se a questão da mercantilização da

Educação, colocando em pauta uma discussão que está implícita no relato de experiência apresentado. Isso demonstra uma capacidade de reflexão sobre temas que circundam a atividade docente e chegam a um nível de abstração refletida, uma vez que coloca essa discussão em pauta. Discussão essa que até o momento não havia sido elencada no diálogo desta RCV.

As narrativas desse Nível III enunciam também sobre a possibilidade de a professora ter autonomia ao longo da sua ação docente e, portanto, buscar alternativas para superar um modelo pedagógico que pressupõe uma concepção epistemológica empirista quanto ao fazer docente. Essas explicações das professoras demonstram a capacidade de construção de novos saberes (conceitos) a partir da análise sobre outras maneiras de interpretar e resolver os problemas relacionados à atividade docente em conflito com a Gestão da instituição e com as famílias.

A partir das representações desse grupo de professoras que integram o Nível III, observamos um domínio cognitivo, por parte dessas docentes, em que as reflexões sobre a situação apresentada seguem a lógica da discussão sobre desvalorização docente, empoderamento das famílias para modificar as ações pedagógicas sem diálogo com as docentes e mercantilização da Educação. Diante dos argumentos que encaminham análises, ponderações e afirmativas que extrapolam o fato presente no relato em discussão, consideramos que essas ponderações caracterizam um movimento de internalização, fazendo emergir “novos esquemas” para discutir esses aspectos conceituais. Por isso, consideramos como reflexões que se apresentam em um nível mais complexo de tomada de consciência que é o da abstração refletida. As professoras partem do tema relatado, mas não permanecem centradas na discussão deste tema. Analisam, ponderam e discutem temas complexos que interferem na ação docente de todos os profissionais da Educação, o que é considerado como elaboração de novos conceitos que emergiram a partir da situação-problema em debate.

Para Piaget, ao coordenar ações, os sujeitos, neste caso as professoras, podem chegar a generalizações, definidas por Piaget como esquemas. Segundo Becker:

O esquema é tudo aquilo que é generalizável em uma determinada ação. O esquema é a verdadeira condição a priori de toda ação. O esquema constitui o sentido profundo da ação, a sua condição de possibilidade, a fonte de seu significado. Uma ação não tem sentido isoladamente; ela depende de uma totalidade que lhe dê sentido e, pode-se dizer, que lhe dê existência: essa totalidade é o esquema (BECKER, 2012, p. 149).

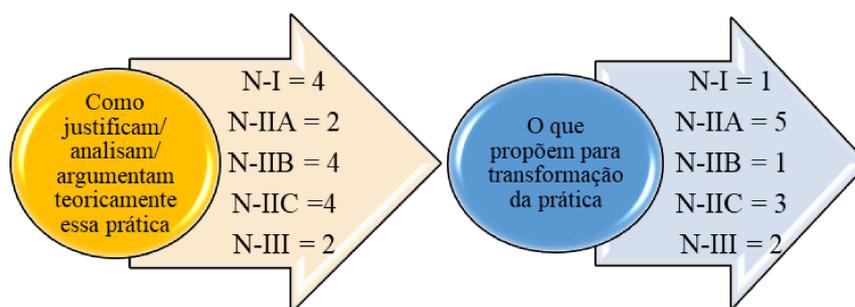
Diante do que foi apresentado, inferimos que as representações das professoras consideradas no Nível III evidenciaram a existência de diferentes esquemas de ação para justificar os argumentos expostos, e isso as possibilitou fazer generalizações e,

consequentemente, elaborar novos conceitos a partir de abstrações refletidas. Assim, apresentaram uma tomada de consciência no último nível de complexidade.

A segunda categoria de análise revela um movimento de coordenação de ações que transitam entre todos os níveis de tomada de consciência, como ilustrado no Gráfico 10. As representações deste grupo de professoras demonstram um movimento de externalização e internalização que transita por todos os níveis de tomada de consciência, mas, diferentemente da categoria de análise anterior, o Nível III – Conceituação aparece com menor recorrência. Já os Níveis I, IIA, IIB e IIC apresentam um equilíbrio quanto ao número de respostas de cada um desses níveis na subcategoria que revela “como justificam/analisa/argumentam teoricamente essa prática”. Por conseguinte, a subcategoria que discorre sobre “o que propõem para a transformação da prática” revela uma oscilação de respostas nesses diferentes níveis, indicando os Níveis IIA e IIC com o maior número de respostas (IIA com cinco respostas e IIC com três). As demais respostas ficaram distribuídas entre o Nível I (1 resposta), o Nível IIB (1 resposta) e o Nível III (2 respostas).

As respostas encontradas nessas subcategorias estão destacadas no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Reflexões sobre a práxis docente e os níveis de tomada de consciência



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Analisando as representações das professoras ao elaborarem respostas (regulações) que abrangem “reflexões sobre a práxis docente”, na subcategoria “Como justificam/analisa/argumentam teoricamente sobre essa prática”, isto é, sobre a ação que foi relatada, é possível identificar maior recorrência de respostas que transitam entre os Níveis I (4 respostas), IIB (4 respostas) e IIC (4 respostas) e menor entre os Níveis IIA (2 respostas) e III (2 respostas). Isso demonstra justificativas, argumentos e análises ainda centrados em descrever situações vivenciadas para elucidar respostas diante das intervenções sistemáticas realizadas.

Podemos inferir que, no Nível I, o caminho trilhado pelas professoras para defenderem, teoricamente, a posição apresentada ainda necessita de apoio ao pensamento para elaborarem suas respostas. É possível perceber argumentações centradas em sua própria prática, mostrando o êxito nas ações. Assim, essas docentes lançam mão de sua experiência prática por meio de abstrações pseudoempíricas. Porém, os argumentos explicando o porquê do êxito ainda não estavam presentes, o que corrobora Becker (2012, p. 53), quando afirma que “a ação não necessita da conceituação para conseguir êxito”. Por esse motivo, compreendemos que esse caminho inicial representa uma reflexão em um campo mais periférico da ação, isto é, centrado nos objetivos e resultados da ação. Isso pode ser observado na narrativa a seguir, quando questionamos: “Diante disso tudo que vocês trouxeram, pensem que teriam a oportunidade de fazer uma justificativa desse posicionamento para a Gestão da escola. Como vocês fariam isso? Como vocês defendem a posição de vocês?”. A seguir, as respostas:

A escola onde eu trabalho, a gente não tem apostila, né. É projetos né. Só que aconteceu alguns fatos: igual datas comemorativas, por exemplo. Aí a gente tinha uma reunião pra discutir sobre aquela data comemorativa e o que as crianças iriam fazer, por exemplo, o dia do índio! “Ah! todas as salas vão fazer o cocar”. E eu lembro que a primeira reunião que eu participei até com a coordenadora gerou uma polemicazinha porque eu conversei com ela. Falei com ela: “olha, essa questão do cocar, a gente só fazer o cocar, não vai ser significativo pra criança!” Aí ela: “não, mas todas as salas vão ter que fazer o cocar”. Aí eu falei assim, né... porque a escola que eu trabalho, ela trabalha muito a questão do construtivismo, da criança criar, né. E aí eu questioneei sobre isso. Falei: “olha, vocês falam tanto uma coisa! E agora eu tô trabalhando e tô vendo que não tá sendo aquilo que eu realmente pensava e acreditava”. Aí depois que eu questioneei isso com ela, ela me chamou depois, sozinha, pra conversar e tudo. Aí eu pedi pra ela. “Olha, eu posso fazer de uma forma diferente?” E ela: “mas que forma você vai fazer diferente?” Eu falei: “olha, como a gente vai trabalhar a semana do índio, então vamos tentar contextualizar algo mais a fundo. Porque o dia do índio não é somente fazer um cocar! Né! A gente tem muito mais a oferecer pras crianças. É conhecer um pouquinho da cultura indígena, um pouquinho da alimentação. Na parte da alimentação, alguns frutos que pode ser realizado algum tipo de pintura” e fui falando com ela. Aí no outro dia, eu lembro que ela chegou na minha sala rindo e falando assim: “não Aline, eu adorei a sua ideia! Vamos tentar trabalhar, então, mais a fundo mesmo”. Igual eu falei pra ela: só fazer o cocar? Tá, a gente pega o molde do cocar; igual a minha faixa etária ainda não tem habilidades motoras pra confeccionar um cocar. Então seria o adulto confeccionar e a criança pintar. Aí a gente fez um mini projetinho sobre a data do índio, contextualizando. E foi muito bacana porque as outras salas também adquiriram essa ideia e a gente pôde fazer no final, uma exposição de tudo que as crianças tinham aprendido. [...]. (Aline, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível I)

Diante dessa narrativa, é possível compreender que há representações que demonstram conhecimento científico sobre o assunto em debate, mas essa professora se apoia na descrição de uma experiência vivenciada de forma exitosa. É notória a existência de conhecimento prático, isto é, o saber fazer. Esse saber fazer é apoiado em conhecimento teórico, mas ainda é explicado por meio de exemplo, isto é, descrevendo a ação.

Fica evidente nessa narrativa e nas demais que foram classificadas neste Nível I a característica de relatar situações vividas na prática docente que versa sobre a mesma situação apresentada no relato de experiência em discussão, isto é, no âmbito da descrição de como as professoras obtiveram êxito sobre a ação realizada. Tal situação vai ao encontro do que Piaget (1978a; 1978b) e Becker (2012) chamam de ação de primeiro grau. É uma ação que leva ao êxito, mas ainda não demonstra reflexão sobre a ação, embora ela seja o passo inicial para o caminho da abstração reflexionante, isto é, para chegar a uma ação de segundo grau. Becker (2012, p. 83) diz também que “esse conhecimento prático constitui a matéria-prima do conhecimento entendido como capacidade, mas ele, por si mesmo, não produz avanços”. Reitera ainda que, para Piaget, o conhecimento prático é importante para compreender como se produz a capacidade do sujeito de “operar”. Por isso, a reflexão por meio da descrição da ação é tão importante no percurso da tomada de consciência.

Podemos inferir, neste caso, que, mesmo buscando problematizar sobre o tema, a necessidade de responder à intervenção sistemática descrevendo uma prática revela o processo de exteriorização do pensamento. Quando ressaltamos esse movimento de “exteriorização”, buscamos suporte nas definições de Piaget (1978b), quando afirma que a “exteriorização” revela a necessidade de explicar um fenômeno; nesse caso, uma ação exitosa, com exemplos que podem ser comprovados por meio das experiências. Essa reflexão sobre a ação exitosa já demarca o início de um caminho para a tomada de consciência em níveis mais complexos.

Portanto, ainda sobre a categoria “reflexões sobre a práxis docente”, outros diálogos no grupo de professoras nos possibilitaram identificar narrativas que demonstram um movimento para a “ação de segundo grau”, mas ainda mostrando recorrência nas abstrações pseudoempíricas, isto é, reflexões que ainda partem de uma ação prática para explicar e justificar sobre o que pensam. Nesse sentido, podemos observar narrativas que refletem o Nível IIA, relativo ao mesmo questionamento: “Diante disso tudo que vocês trouxeram, pensem que teriam a oportunidade de fazer uma justificativa desse posicionamento para a Gestão da escola. Como vocês fariam isso? Como vocês defendem a posição de vocês?”:

É, eu acredito assim, a escola cobra. Várias escolas têm que ter essa apostila. É, atividades com papéis. É isso, como Ana Paula falou né. Eles fazem pensando na cobrança dos pais. Pra mostrar que a criança tá fazendo alguma coisa e, não só brincam. Acha que a brincadeira não está aprendendo nada. Tá brincando, né. Os pais não conhecem. E aí, esta apostila com atividades impressas continuou. Como a escola que eu trabalho era, né, de 0 a 3 anos e 11 meses, elas (as professoras) falam que em observação, as crianças conseguem compreender melhor a partir de folhas. As professoras sentem mais segurança em usar xerox. E aí, no ensino remoto do ano passado, eram enviadas 3 atividades por semana em folhas. De 2 até 3 anos e 11 meses. E, tivemos uma reunião agora pra voltar, né, com o ensino remoto. Me parece que a Secretaria de Educação passou que tem que ser atividades mais lúdicas para essa faixa etária. E elas não gostaram porque não tem o apoio da apostila pra tá enviando pros pais. Eu tentei argumentar, né. Trazer o lúdico, falar mais sobre o lúdico. Que a criança aprende brincando sim. Que tem muitas atividades que a gente pode tá fazendo. Mas, como acho que no tradicional parece ser mais fácil, tá tendo muita dificuldade em tá aceitando essa atividade lúdica, sabe. (Júnia, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível IIA)

Observa-se nessa narrativa uma explicação problematizadora sobre como as professoras da escola compreendem o uso das atividades lúdicas em detrimento das “folhas xerocadas” e apostilas. No entanto, a explicação tem como base a descrição de uma ação, isto é, a descrição de uma experiência vivenciada para apresentar sua argumentação. É possível identificar a presença de análises sobre o fazer do outro, mas ainda sem apresentar justificativas sobre o não uso desses instrumentos pedagógicos que critica o porquê da importância de introduzir as atividades lúdicas. Demonstra conhecer teoricamente sobre o desenvolvimento da criança nessa faixa etária e as necessidades específicas dos bebês e das crianças pequenas, mas ainda há uma lacuna no sentido de elaborar argumentos conceituais para explicar sobre suas convicções teóricas. Porém, a qualidade dessa reflexão já apresenta indícios de uma análise mais complexa sobre o assunto do que a do Nível I, demonstrando a existência de novos esquemas de ação, a exemplo de quando essa professora diz que tentou explicar às outras que “as crianças aprendem brincando”.

Já a narrativa em sequência apresenta características de uma tomada de consciência mais complexa que as anteriores (Níveis I e IIA), pois identificamos reflexões sobre o seu próprio fazer em contraposição com o fazer do outro, justificando e apresentando alternativa quando questionamos: “você estão falando em fazer diferente. Mas como justificam essa necessidade de fazer diferente? Como defendem isso e justificam essa atitude para a escola?”:

Concordo com Hallana, que dá sim pra trabalhar a mesma temática e em diversas faixas etárias. Mas é lógico que adaptado. Já no relato, já foi escolhido que cada trecho, cada um tinha que fazer aquilo. Então, isso não deu a possibilidade pra cada faixa etária escolher o que é que vai fazer naquele

tema. Eu explicaria: Ah, minha faixa etária tem essas características. E aí eu questionaria: você acha que eu pegando esse trecho que vocês escolheram e dando numa folha eu vou conseguir trabalhar as possibilidades dessa faixa etária? E conversaria com elas, com as outras professoras, se elas concordam com esse tipo de combinado com todo mundo. Porque cada um lá, vai ter sua faixa etária. E aí se você (a gestora) chega e combina, ah..., cada uma vai fazer isso, já tira a possibilidade da professora. (Tháís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível IIB)

Nessa narrativa, a professora apresenta justificativa sobre como poderia fazer sua intervenção, sem apoiar-se teoricamente para explicar o motivo e o porquê é necessário refletir sobre a situação-problema e propor alternativa de ação pedagógica. Embora elabore argumentos que indiquem um conhecimento sobre as especificidades da criança em relação ao desenvolvimento e aprendizagem, ainda se apoia em uma descrição de como fazer para explicar e argumentar sobre sua compreensão em relação ao questionamento proposto. Fica perceptível a reflexão sobre novos fazeres, isto é, a proposição de novos esquemas de ação em que podemos inferir a presença de abstrações reflexionantes, mas ainda do tipo pseudoempíricas. Ao explicar porque pensa nessas opções, essa professora faz emergir a possibilidade de discussão sobre a autonomia na docência e, ao mesmo tempo, demonstra conhecer sobre as especificidades das diferentes faixas etárias, uma vez que defende a necessidade de “adaptar” as atividades para idades diferentes. Entretanto, ainda não desenvolve essa argumentação, apoiando-se em explicações científicas, ou seja, as argumentações ainda são incipientes no que se refere ao apoio em conhecimentos teóricos para defender uma ideia e uma proposta de fazer diferente. Porém, é possível identificar o início de elaborações conceituais quando diz: “[...] dá sim pra trabalhar a mesma temática e em diversas faixas etárias. Mas é lógico que é adaptado”; e também: “[...] E aí eu questionaria: você acha que eu pegando esse trecho que vocês escolheram e dando numa folha eu vou conseguir trabalhar as possibilidades dessa faixa etária? [...]”. Isso demonstra uma melhor qualidade em suas argumentações para justificar sua ideia sobre o questionamento apresentado.

No decorrer desta RCV, foi possível observarmos representações das professoras que caminham para narrativas mais complexas na busca por explicar como iriam justificar, teoricamente, sobre a necessidade de agir diferente da situação elucidada no relato de experiência. Assim, classificamos essas falas (representações) em um nível de tomada de consciência mais complexo que os anteriores (Níveis I, IIA e IIC), integrando ao Nível IIC – Compreensão, pois apresentam ampliação do domínio cognitivo no sentido de discutir a temática de forma descentralizada da ação/situação relatada. É possível, portanto, perceber indícios de generalizações quando levantamos o seguinte questionamento: “Diante disso tudo

que vocês trouxeram, pensem que teriam a oportunidade de fazer uma justificativa desse posicionamento para a Gestão da escola. Como vocês fariam isso? Como vocês defendem a posição de vocês?”:

Eu falaria, né, sobre a faixa etária da criança. Diria que mais importante do que a gente ter atividades para comprovar para os pais seria a gente permitir essa experimentação das crianças. Elas estão na fase que tudo é novidade, então a gente poderia ter o uso da tinta? Sim! Adaptaria; faríamos uma tinta comestível. Mas não ficar com essa preocupação de representar o poema. De fazer dessa forma como a instituição determinou, né! Eu proporia uma adaptação aí; a gente está trabalhando com as crianças de 4 meses a 1 ano. (Franciele, 4 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Eu acredito que precisa ser algo como a Aline falou. Algo positivo para a criança. Igual tem esse papel, né, essas apostilas. Será que a criança está aprendendo algo com aquilo mesmo? A maioria dos professores que não tem a nossa visão sobre o brincar, né, eles acham que a criança com o papel, acham que aquilo é concreto pra ela. Que no brincar ela não está aprendendo nada! Então, acho que seria isso, né. Que o brincar é mais significativo pra ela do que uma folha de papel. Claro. Dá pra, igual a Laiz falou. Dá pra juntar um ao outro. Sim. E a faixa etária. Eu acho que depende muito disso. (Júnia, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível IIC)

Ao defenderem uma posição sobre o problema em questão, apresentam discussões sobre a importância da experimentação por parte das crianças. Explicitam a necessidade de considerar a faixa etária e propõem alternativa para desenvolver experiências com tintas com as crianças. Indicam a produção de tintas comestíveis e problematizam sobre o uso de “folhas xerocadas ou apostilas”. Apresentam posicionamento contrário à proposta de “apostilamento” na Educação Infantil, mas ainda não partem de argumentos teóricos para defender tal posicionamento. Demonstram, portanto, conhecimento teórico sobre as necessidades e especificidades das crianças nas diferentes idades, mas se apropriam de forma incipiente da teoria para explicar o porquê defendem o posicionamento de ressignificação das atividades e a importância do brincar, por exemplo. Fazem emergir uma discussão sobre a ação docente no sentido da necessidade de centrar-se nos objetivos de uma prática pedagógica que respeite os direitos das crianças, como a temática do brincar, por exemplo, mas não desenvolvem argumentações sobre isso.

Com base nessas narrativas do Nível IIC, é possível inferir sobre a busca das professoras pela transformação de esquemas de ação em conceitos. No entanto, a partir das intervenções sistemáticas, é possível compreender que as representações das professoras seguem movimentos de autorregulações. Porém, os argumentos sobre as proposições encaminhadas

ainda se apoiam de forma incipiente em fundamentos teóricos que podem justificar essas reflexões sobre o fazer do outro.

Acreditamos que as narrativas das professoras, embora elucidando elaborações de novos conceitos, ainda estão centradas nas reflexões sobre a situação-problema apresentada. O que, considerando as definições sobre os níveis de tomada de consciência, ainda operam em nível que antecede à tomada de consciência mais complexa (abstração refletida). Por isso, enquanto pesquisadoras, apontamos que as professoras elaboram proposições sem ainda ampliar respostas para outras situações-problemas que circundam a docência na Educação Infantil, como situações que envolvem a relação das famílias com a Gestão da escola, com seus pares e com a comunidade em geral. Mesmo fazendo análises mais complexas para responder aos questionamentos, elas se prendem a ações que foram colocadas em discussão sem fazer reflexões sobre um contexto mais amplo que envolve as questões na área da docência na Educação Infantil, por exemplo.

Embora com menor recorrência, ao questionarmos sobre como as professoras iriam justificar teoricamente a análise sobre a situação-problema relatada, bem como em que estavam se respaldando para justificar as possibilidades de ações diferentes das relatadas, encontramos duas narrativas que identificamos como de Nível III – Conceituação, ou seja, foi possível compreender as narrativas representativas de abstrações reflexionantes do tipo refletida, exemplificada nas falas a seguir:

Deveria ser explicado para a gestão o desenvolvimento de cada criança, que as atividades não poderiam ser a mesma para as crianças de 4 meses e também para as crianças de 5 anos. Elas têm desenvolvimento diferente, então as professoras de cada sala deveriam propor atividades relacionadas a cada idade da sua turma. (Josylaine, 5 anos de formada, 4 anos de docência, Nível III)

A questão da apostila igual a Laiz falou aí, é... eu penso assim, né. Não tive oportunidade ainda de trabalhar em uma escola que me oferecesse essa apostila, vai seguir isso e isso. Mas eu acho que se fosse me dado, eu acho que eu adaptaria e tentaria mostrar um pouquinho de tudo que a gente aprendeu durante a educação infantil, né. Na nossa prática, na nossa teoria. É que a brincadeira, o lúdico, o contato, a interação, vai ser muito mais aprendizado pra criança, do que aquele papel. Mas eu acho que, se for dado, e a gente ter que cumprir aquela apostila, se não tiver como sair dela, eu acho que a gente tem que sempre readaptar e tentar fazer com que a criança faça uma atividade que seja prazerosa pra ela. E, adaptar mesmo, essa apostila, de uma forma que seja significativa pra criança. Não vai ser só apenas colorir o papel, ou ensinar a letrinha “a”, ensinar a letrinha “b” e pronto. Eu penso um pouco assim. (Aline, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Por que consideramos essas narrativas no Nível III – Conceituação? As professoras trazem reflexões importantes sobre o desenvolvimento da criança e as especificidades destas nos diferentes grupos etários. O pressuposto de Piaget (1972 a 1973) é que pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo. Portanto, compreender uma situação-problema não se limita apenas em descrever aquilo que é observável, mas compreender a situação e buscar refletir como resolvê-la. Criar novos esquemas de ação a partir de uma situação que causa desequilíbrio cognitivo, mas o que podemos considerar como desequilíbrio cognitivo na situação exposta?

O fato de buscar responder a um questionamento em diálogo com seus pares e apresentar alternativa sobre novas maneiras de interpretar e resolver problemas relacionados a uma experiência vivenciada por outra pessoa já demonstra que algum desequilíbrio ocorreu. Assim, ao classificarmos essas narrativas no nível da conceituação (Nível III), observamos a busca por apresentar novos esquemas de ação, evidenciando a necessidade de dialogar com a Gestão da escola, com as famílias e com as professoras sobre todo o ciclo etário abrangendo bebês e crianças de até cinco anos para que possam compreender o motivo pelo qual é necessário pensar em práticas que considerem a criança como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Essa ação expressa generalização. Não basta reproduzir o que os outros fazem, sendo necessário problematizar e buscar fazer o novo (PIAGET, 1984).

Percebem-se argumentos que pensam sobre as crianças dentro de um contexto macro, inclusive avançando para além da idade evidenciada na situação-problema relatada. Embora as professoras não cite uma teoria específica, elas justificam que, em cada idade, a criança se relaciona e conhece o mundo de um modo próprio e que é necessário respeitar e considerar isso.

As afirmativas das professoras indicam que a análise está respaldada em conhecimentos científicos. Refletem sobre a situação-problema, buscando fundamento nos conceitos construídos ao longo da formação inicial, o que justifica a importância de a criança vivenciar experiências lúdicas no contexto da instituição. Propõem ainda a necessidade de reflexão sobre a imposição da instituição, buscando alternativas de realizar adaptações no uso do material pedagógico para adequar às especificidades da criança de acordo com a faixa etária atendida. Consideramos que essas narrativas demonstram capacidades de generalização e, conseqüentemente, apresentando reflexões que integram as regiões mais centrais da ação (compreender e conceituar).

Foi possível verificarmos que nessas narrativas do Nível III as professoras justificaram suas conceituações, buscando apoio nos conhecimentos teóricos/práticos construídos ao longo da formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Infantil.

Na sequência da discussão, encaminhamos novo questionamento: “você está se respaldando em que para justificar as possibilidades de ações?”. Entre as respostas das professoras, identificamos o Nível I, o Nível IIB e o Nível IIC, conforme as narrativas a seguir:

Seria nas aulas de artes? Ué, Naíse, o Curso (no Curso de Lic Ed. Inf.)!
(Hallana, 3 anos de formada, 1 ano e 10 meses de docência, Nível I)

Nas experiências vividas durante o Curso (no Curso de Lic Ed. Inf.)!
(Júnia, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível I)

Em isso tudo, uai! que já foi comprovado cientificamente, não é senso comum.
(Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB)

Curso (no Curso de Lic Ed. Inf.); Piaget, uai; tudo, ué; teoria Piagetiana; ciências também, foi até você que deu a disciplina. Até ciências mesmo; que a gente tem que ser sempre cientista, pesquisador, buscar sempre algo; então, baseado na aula de ciências também. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível IIC)

As narrativas dos Níveis I e IIC citam a formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Infantil como a base de conhecimento que contribuiu para a elaboração das respostas ao questionamento. Entretanto, nas narrativas do Nível I, as professoras apenas indicaram em que se respaldam para fazer suas justificativas sobre as possibilidades de ações para resolver a situação-problema apresentada sem explicarem o como e o porquê o Curso de Licenciatura em Educação Infantil está subsidiando a elaboração dos argumentos. Indicam o que as respaldam cientificamente sem explicar o que compreendem, por exemplo, quando dizem: “nas experiências vividas durante o curso”.

Já a resposta do Nível II B se apresenta mais complexa que as anteriores, pois busca argumentar sobre questões que envolvem a discussão que aborda a diferença entre conhecimento científico e o senso comum. No entanto, não explica o porquê de sua afirmação.

E, por último, em um nível mais complexo de tomada de consciência, a resposta do Nível IIC, a professora indica algumas disciplinas cursadas durante a formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Infantil como significantes para a sua compreensão sobre o que respalda sua proposição de ações diferenciadas das que foram relatadas na situação-problema, mas ainda não explicita como e porque essas disciplinas respaldam sua justificativa.

Ainda sobre a categoria “reflexões sobre a práxis docente”, outras intervenções sistemáticas constituíram a subcategoria “o que propõem para transformação da prática”. Ao responderem a questões que requerem das professoras “regulações” sobre como fazer “o novo”, diferentemente da prática compartilhada no relato de experiência, observamos narrativas

categorizadas nos Níveis I (1 resposta), IIA (5 respostas), IIB (1 resposta), IIC (3 respostas) e III (2 respostas). Portanto, o Nível IIA foi o que apresentou maior recorrência de respostas.

As intervenções sistemáticas desta subcategoria instigaram que as professoras falassem sobre como fariam a intervenção diante da situação-problema apresentada. As discussões nesse grupo de professoras fizeram emergir as seguintes perguntas:

“Diante desse fato que foi apresentado, se fosse cada uma de vocês trabalhando isso, como fariam essa intervenção?”.

“Como vocês podem fazer intervenções junto a essas questões da escola para defender aquilo que consideram ser necessário acontecer com os bebês, por exemplo?”.

“Nessa situação de intervenção dos pais dentro do espaço da sala ambiente, como você faria para resolver esse problema?”.

A partir dessas intervenções sistemáticas, identificamos uma resposta do Nível I, em que a professora apenas indica o que ela faria, isto é, um como fazer, sem justificar porque indicava esse modo de fazer. Além disso, apresenta nova proposição, mas permanece com a atividade original proposta no relato de experiência em discussão sem elaborar ideias para novos fazeres. Portanto, apenas descreve sua ação: “Poderia fazer borboletas de texturas diferentes e deixar elas manipularem” (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível I).

As representações das professoras que integram o Nível IIA se apresentam com argumentos mais complexos que o proposto no Nível I, porém ainda partem da descrição de como fazer refletindo sobre o fazer do outro e de seu próprio, fazendo inferências e apresentando como poderão fazer para obter êxito na ação proposta. Portanto, ao questionarmos: “Diante desse fato que foi colocado, se fosse cada uma de vocês, como vocês fariam essa intervenção?”. A resposta do Nível IIA encaminhou a seguinte narrativa:

Ainda nessa faixa etária de bebês, eu pensaria um pouco assim. Pensaria um pouco a ideia da Laiz, né, com uma atividade um pouco mais visual. Então assim, eu poderia, ou mesmo ler o poema, ou musicar este poema e apresentar também um vídeo sobre as borboletas pra eles veem o que é uma borboleta, que tipo de cor que tem borboleta; se elas voam, se elas são... (como é que eu falo), se elas são bichinhos, né; que mesmo assim... com um pouco de entendimento delas, por ser de 4, 6 meses, já irem assimilando que tipo de bichinho é aquele. E aí, depois poderia explorar pro lado da cor, da tinta sim, tudo bem. Igual a Thaís falou, né; de uma maneira bem livre. Mas primeiro eu traria todo um conceito do que é a borboleta, do que representa a borboleta, que cores são as borboletas e tudo mais. (Hallana, 3 anos de formada, 1 ano e 10 meses de docência, Nível IIA)

Como podemos observar, descreve o fazer relatando o como, mas permanece com a ideia inicial proposta no relato de experiência, que é o de “ler o poema e representá-lo por meio da pintura”. Embora proponha sugestões que demonstram compreensão teórica sobre desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, um conhecimento científico de como o bebê interage e conhece o mundo, discute e apresenta apenas a possibilidade de um novo pensar o fazer a partir do que foi proposto no relato de experiência sem apresentar alternativa de intervenções diferentes desta que proporcionou o debate.

Ainda exemplificando as representações das professoras do Nível IIA, ao perguntamos: “Nessa situação de intervenção dos pais dentro do espaço da sala ambiente, como que você faria para resolver esse problema?”. A resposta configurou-se conforme a seguinte narrativa:

Eu sei de um caso que eu não vou citar nome que a professora não queria mudar a postura dela; tipo assim, vou dar de acordo com o que eu sigo. Que não queria mudar o jeito dela trabalhar. A direção preferiu demitir do que ir ouvir os próprios pais. Porque não estava coerente com aquilo, com a proposta da escola sabe; ela queria mudar, fazer diferente, sabe? Mas às vezes se sentia pressionada; e aí acabou sendo mandada embora. E a direção dando mais apoio aos pais para não perder dinheiro, né, matrícula. Infelizmente é uma realidade. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível IIA)

Em vez de pensar nas possibilidades de resolução do problema, a professora descreve uma situação que acompanhou na instituição que exemplifica a temática da discussão trazida pela professora que relatou a situação-problema. Entretanto, inicia uma discussão sobre a desvalorização do saber docente como um tema que merece ser discutido entre os pares, mas não inicia esse processo discursivo com o grupo de professoras. Restringe-se a relatar uma situação em que a ação da professora envolvida fracassou, mas permanece na ação de descrever o acontecimento sem problematizá-lo. Assim, inferimos que a explicação do fracasso foi de forma incipiente, aliás, foi só evidenciada a ocorrência de uma ação que gerou fracasso, mas não chegou a novas regulações em função disso.

O Nível IIB foi identificado ao questionarmos: “nessa situação que você trouxe, dessa intervenção dos pais dentro do espaço da sala ambiente, como você faria para resolver esse problema?”. A partir dessa intervenção, encontramos a seguinte narrativa, que foi classificada com Nível IIB:

Mas é verdade mesmo o que Laiz comentou! Por mais que a gente tem na nossa profissão de, mesmo tendo apostila, outros trabalhos; a gente fazer diferente; tem a postura da coordenação. Ou você faz desse jeito, ou tem outras pessoas

na fila querendo entrar no seu lugar. Sabe? Ou você escolhe trabalhar dessa forma; porque uma hora assim, quando o pai aperta eles... (porque querendo ou não tudo é o financeiro); “se não for desse jeito eu vou tirar meu filho”. Aí vem: “óh! Se você não trabalhar dessa forma, tem outras atrás de você”! Então, é uma pressão muito grande. Às vezes eu falo isso dá particular (da escola particular), que é a que eu tive mais experiência, sabe? Então assim, às vezes eu concordo com a Laiz. A gente fica triste e com medo de perder o emprego, não é. Às vezes. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível IIB)

Ao elaborar os argumentos para responder à questão que foi perguntada, a professora discute sobre a intervenção da Coordenação da instituição no trabalho docente, no sentido de interferir negativamente na autonomia do professor, inclusive provocando insegurança profissional por motivo de ameaças de ter o contrato rescindido.

Ao emitir sua análise, a professora parte da sua própria experiência em uma escola particular. Ela ainda não explicita a reflexão sobre esse problema como uma possível crise da atividade docente e da identidade docente. Apresenta as justificativas sem explorar uma reflexão teórica das implicações que essa ausência de autonomia docente possa causar consequências na atividade da professora ou do professor.

Elucida sobre algumas consequências dessa “não atorialidade docente”, indicando que isso gera insegurança profissional e, portanto, busca atender às exigências da Gestão, mesmo sem concordar, para que consiga se manter no trabalho. Discute sobre os problemas vivenciados na profissão docente, mas se resume em relatar a situação sem problematizar essas temáticas e analisar o porquê essa situação ocorre.

Além do que foi apresentado, consideramos a narrativa em um Nível IIB, também pelo fato de a professora fazer uma descrição de fatos que ela problematiza sem elaborar os conceitos sobre como poderia resolver a situação-problema. Nesse sentido, ela continua relatando sobre os problemas que já vivenciou em sua atividade docente, sem utilizar essa problematização para explicar como poderia fazer para resolvê-los.

As respostas do Nível IIC encontram-se mais elaboradas em complexidade, como exemplificado na narrativa a seguir:

Às vezes convidar, por exemplo, a participar um dia para ver como que acontece. Como que é realizada a atividade para ter a conclusão, porque na hora da prática é completamente diferente. Uma alternativa poderia ser essa, explicar primeiro, depois chamar pra ver como que é no dia a dia e depois, eu não sei. Viu como é complexo? Mas é muito complicado a gente falar, é muito bom, né? A teoria é maravilhoso, mas quando vai lá na prática é complicado, é uma sinuca de bico. Porque a gente acaba não tendo autonomia! Porque o outro não está disposto a aprender, a escutar, tem a opinião própria, bate

naquele conhecimento prévio que tem e é aquilo e pronto, não está disposto a debater com... Não sei se vocês estão entendendo, mas é isso assim, é questão de ter opinião própria e aí ter toda a razão. Professora tinha que ter um psicólogo disponível, tá? Porque vou te contar, é difícil! Porque com pais, tá doido, é uma pressão muito grande. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Ao enunciar uma solução para o questionamento proposto, a professora apresenta alternativa no âmbito da ação docente junto às famílias, preconizando a ideia de proporcionar ações que visam à participação delas na instituição. Porém, sua argumentação fica centrada numa perspectiva mais periférica da ação, no sentido de pensar em uma intencionalidade para atender a um objetivo e buscar obter êxito nessa ação específica. Nesse momento, embora elucide sobre alguns conceitos importantes a serem discutidos no âmbito da Educação, apropria-se de forma incipiente desses conceitos para elaborar argumentos que indicam a articulação com o campo teórico. Permanece falando de si mesma e tratando apenas da temática apresentada, sem ampliar a discussão do porquê apresenta essas inferências.

É possível perceber nessa narrativa e nas demais que estão classificadas no Nível IIC, coordenações de ações que articulam argumentos importantes para a resolução do problema, inclusive referendando sobre a dificuldade de interação com as famílias e com a Instituição de Educação Infantil, quando não há escuta por parte do outro e também quando o outro não se coloca em uma situação de interesse em conhecer o novo. Essa situação enfrentada no âmbito da atividade docente pode ser compreendida, tomando como princípio a afirmação de Silva e Chakur (2009), ao reafirmarem que, na perspectiva de Piaget, o sujeito, em suas interações, se depara com obstáculos e problemas que precisam ser superados. Portanto, esses empecilhos podem atuar com uma ação perturbadora, em que, no caso desta pesquisa, as professoras buscam superá-los, trazendo argumentos que significam a realização de ações autorreguladoras. Assim, segundo Silva e Chakur (2009, p. 225):

Ocorre que muitas vezes suas condições intelectuais atuais (estruturas cognitivas) não dão conta das exigências encontradas no ambiente e tendem, portanto, a se modificar, a se diferenciar em novas estruturas, para que os conteúdos que o ambiente oferece possam ser assimilados e os obstáculos possam ser compensados (SILVA; CHAKUR, 2009, p. 225).

Portanto, embora essa narrativa apresente análises mais complexas que as dos níveis anteriores, as ações ainda não demonstram ter chegado à abstração refletida no sentido de teorização, isto é, elaboração de conceitos fazendo generalizações sobre aspectos que afetam a profissão docente, no caso a desvalorização da profissão.

Permanece argumentando com base em um saber fazer, embora com articulações com a teoria para buscar solucionar o problema. No entanto, trata de um problema vivenciado sem generalizar sobre como essa ação poderia ser pensada sob a perspectiva da Educação no ambiente institucional. A professora propõe um novo elemento para análise dessa situação, quando apresenta a reflexão sobre a necessidade de um apoio psicológico para os docentes ao longo de sua prática na instituição. Entretanto, não expõe teoricamente o motivo pelo qual considera necessária essa rede de apoio.

Sobre as representações das professoras que elaboraram narrativas que tratam das “reflexões sobre a práxis docente” e a subcategoria “o que propõem para a transformação da prática”, encontramos duas narrativas que integram o Nível III – Conceituação. Fizemos o seguinte questionamento: “Diante desse fato que foi colocado, se fosse cada uma de vocês, como fariam essa intervenção?”. Exemplificando as respostas desse Nível III, apresentamos a seguinte narrativa:

Eu pensaria assim. Eu faria uma tinta que desse pra criança explorar, porque, 4 meses a criança vai explorar com o corpo todo, né! Então eu faria uma tinta ou com alimento, com frutas, legumes. Porque aí elas poderiam provar, por na boca e não iria causar nenhuma alergia pra elas, e colocaria no chão. Eu tentaria usar o chão, porque é impossível fazer atividade com crianças de 4 meses no colo ou numa cadeirinha, né! Impossível! E deixaria elas explorarem com o corpo. Rebocar, lambuzar toda. Da cabeça aos pés. Eu pensaria assim. Que aí ela vai tá verdadeiramente explorando o corpo dela e entrando em contato com a tinta também. Provando através do paladar; o que é aquilo; olhando; olhando na mão a cor; experimentando se é doce, se é salgado, que sabor que tem aquela tinta. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível III)

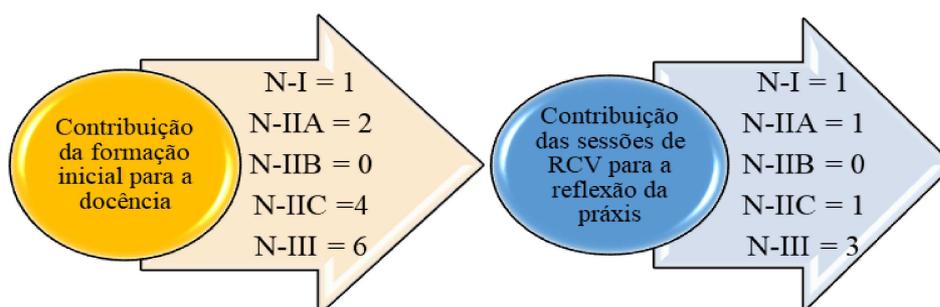
Percebe-se nessa narrativa que, a partir da compreensão teórica dos modos como o bebê conhece o mundo e das especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem nessa etapa do ciclo de vida, a professora propõe diferentes opções para explorar experiências diversificadas com os bebês. Ao pensar em possibilidades de uso de tintas, sugere que estas sejam comestíveis, apresentando como justificativa a forma como os bebês interagem com os objetos à sua volta, mas também pensando em como fazer isso considerando o cuidado com a saúde do bebê. Além disso, explica porque e para que usar esse tipo de material.

Considerando que essa intervenção sistemática questionava sobre a prática, o “saber fazer”, a expectativa era de que os argumentos e as explicações das narrativas integrados ao Nível III encaminhassem respostas que demonstrassem ampliação do domínio cognitivo no sentido de, além de apresentar um novo fazer, elucidar justificativas do porquê desse fazer. É

possível perceber também nos argumentos do Nível III conhecimentos científicos sobre a temática em discussão, ou seja, ao propor práticas que evidenciem sobre como obter êxito em sua ação, consegue fazer inferências sobre a situação, explicando como e porque se chegou a essa explicação, razão ou compreensão. Com base nessa intencionalidade, as narrativas apresentadas neste Nível III foram consideradas como abstrações reflexionantes do tipo refletidas. As professoras teorizaram sobre o fazer, demonstrando conceituação e refletindo sobre novas maneiras de interpretar e de resolver problemas relacionados à prática docente.

A última categoria construída a partir das representações das professoras nesta Roda de Conversa Virtual refere-se às “Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente” e às subcategorias “Contribuição da formação inicial para a docência” e “Contribuição das sessões de RCV para a reflexão da práxis”, assim como apresentado no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente



Fonte: Elaboração da autora (2022).

No âmbito da subcategoria “contribuição da formação inicial para a docência”, as intervenções sistemáticas ocorreram a partir dos seguintes questionamentos: “Que conhecimentos vocês construíram ao longo da graduação, que hoje estão dando respaldo para vocês justificarem essas ações docentes junto aos profissionais da escola?”. “O que estão possibilitando vocês fazerem essa reflexão prática junto às atividades com os bebês, junto com as crianças pequenas?”. “Com relação a essa pressão que vocês falam: a partir disso é possível vocês duvidarem dos conhecimentos que construíram ao longo da formação de vocês?”.

A partir dessas questões que entendemos como perturbadoras no sentido de causar desequilíbrios cognitivos para provocar novas ações acomodadoras e, portanto, novas regulações, no total de 13 respostas, identificamos os seguintes níveis: Nível I – Descrição da ação (1 resposta), Nível IIA – Explicação (2 respostas), Nível IIB – Explicação (nenhuma resposta), Nível IIC – Compreensão (4 respostas) e Nível III – Conceituação (6 respostas).

Diante desses dados quantitativos, é possível perceber que, do total de 13 respostas, 10 encontram-se nos níveis mais complexos da tomada de consciência, que são os Níveis IIC e III, sendo seis respostas no último nível de tomada de consciência (Nível III).

Com relação à subcategoria “contribuição das sessões de RCV para a reflexão da práxis”, foi apresentado o seguinte questionamento: “para finalizar, gostaria que vocês falassem sobre o que acharam da discussão de hoje”. Do total de seis respostas nesta subcategoria, identificamos no Nível I uma resposta, no Nível IIA uma resposta, no Nível IIB nenhuma resposta, no Nível IIC uma resposta e no Nível III três respostas. Mais uma vez o nível da conceituação que indica uma tomada de consciência mais complexa apareceu com maior recorrência.

Ao nos debruçar sobre esses dados, inferimos que, à medida que as professoras foram dialogando e trocando ideias, as reflexões foram se constituindo de forma mais elaborada, no sentido de, a partir dos desequilíbrios causados durante as discussões na roda de conversa, as professoras irem buscando novas regulações para alcançar novos equilíbrios. Isso é o que Piaget (1978a) explica sobre o fato de o sujeito transformar seus esquemas de ação em noções e em operações. Becker (2012; 2022), desenvolvendo a ideia de Piaget, afirma que o sujeito transforma seus esquemas de ação por meio das ações de acomodação, isto é, constrói formas diferentes de ações a partir das ações assimiladoras que causam desequilíbrios cognitivos e, por isso, elabora hipóteses sobre um novo fazer. Nessa perspectiva, a resposta acomodadora significa transformar-se para responder bem àquela perturbação que veio do mundo do outro.

A partir dessas configurações de respostas, podemos analisá-las com base nas premissas de Piaget, quando ele afirma que pensar também é ação, e é na interação com o outro, por meio da socialização do pensamento, que (re)elaboramos as respostas (que podem ser temporárias) e estamos sempre em processo de compreensão, de transformação. Essas respostas é o que Piaget denomina regulações ativas manifestadas pelo sujeito a partir da interiorização das ações que dão origem à lógica.

Portanto, quais são as razões funcionais de tomada de consciência que levam à sua constituição? Podemos perceber as regulações automáticas a partir da busca de novos meios de regulações (respostas) e compensações (resultados das respostas). Essas novas “regulações” podem ser desencadeadas pela resposta (regulações) do “outro” e também pelas intervenções sistemáticas (feitas pela pesquisadora).

Explorando essa análise, com base nos pressupostos teóricos apresentados, salientamos a evolução (ato mental em melhor qualidade) dos níveis de tomada de consciência ao longo das intervenções sistemáticas ocorridas durante esta Roda de Conversa Virtual. Foi nesta última

categoria que observamos maior número de respostas do Nível III (conceituação), pois, somando-se as duas subcategorias, num total de 19 respostas, cinco narrativas compõem o Nível IIC e nove o Nível III. Esses dois níveis são os que indicam reflexões em níveis mais profundos da tomada de consciência, sendo o Nível III o que pressupõe abstrações do tipo refletidas. Piaget (1978b) explica que chegar às coordenações conceituais superiores que implicam compreensão de uma ação em nível de pensamento pressupõe que o “compreender” consiste em dominar, em pensamento, dada situação a ser resolvida, buscando, a partir da identificação do porquê aconteceu, o como será resolvido.

Saladini (2008) afirma que, à medida que o sujeito consegue explicar uma ação realizada, é possível inferir que está ocorrendo o processo de tomada de consciência que vai culminar na interpretação da ação. Assim, a ação é interiorizada em forma de pensamento. Para que ocorra a interiorização, é necessário, inicialmente, acontecer o processo de exteriorização. Isso foi possível ser percebido na ação de Nível I quando a professora, ao apresentar suas ideias, perguntamos: “Que conhecimentos vocês construíram ao longo da graduação, que hoje estão dando respaldo para vocês justificarem essas ações docentes junto aos profissionais da escola?” e “O que estão possibilitando a vocês fazerem essa reflexão prática junto às atividades com os bebês, junto com as crianças pequenas?” e ela respondeu: “Conhecimento sobre o desenvolvimento da criança. Desenvolvimento integral de todos os aspectos” . (Ana Paula, 4 anos de formada, 4 anos de docência, Nível I)

Percebe-se que a resposta de Nível I se detém a indicar um conteúdo do Curso de Educação Infantil como base do conhecimento construído, sem explicar para que, porque e como, embora demonstre compreender que esse conhecimento respalda sua justificativa sobre a ação docente. Portanto, a exposição dessa ideia encontra-se ainda em um nível de uma ação de primeiro grau, uma vez que apresenta, apenas, a indicação de um conhecimento que dá suporte ao “saber fazer”.

As representações concernentes ao Nível IIA (explicação) foram encontradas quando questionamos: “Com relação a essa pressão que vocês falam: a partir disso é possível vocês duvidarem dos conhecimentos que construíram ao longo da formação de vocês?”. A seguir apresentamos a narrativa que ilustra o pensamento no Nível IIA:

[...] eu estou bem feliz onde eu trabalho, sabe! Porque assim, eu trabalho da forma que eu aprendi. Então eu faço as coisas assim, do jeitinho que eu aprendi, sabe? É assim, a direção, a escola, é toda desse jeito; então assim, eu agradeço muito a Deus, porque eu sou muito feliz onde que eu trabalho. (Syntia, 5 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIA)

Na narrativa do Nível IIA, a professora parte de uma experiência particular para reiterar sua confiabilidade na formação inicial obtida. Entretanto, ao buscar fazer suas inferências sobre o questionamento feito, fala de uma situação individual sem explicitar o motivo pelo qual ela obteve esse respeito quanto à profissão docente. Portanto, fala do seu êxito sem apresentar justificativas do porquê desse êxito. Elabora uma análise da sua experiência sem elaborar hipóteses do porquê o seu fazer é respeitado institucionalmente.

As narrativas desse nível explicitam um processo de exteriorização da ação docente que, segundo Piaget (1974/1978), é de grande importância no caminho do processo de tomada de consciência. Essa exteriorização da ação reflete um saber fazer que vai ao encontro da afirmativa de Saladini (2008), quando diz que é necessário entender que o saber fazer retrata uma inteligência prática que permite ao sujeito interagir com o outro e construir sucessivos e provisórios níveis de consciência, cada vez mais complexos.

Caminhando para uma complexidade maior em relação às representações das professoras, as respostas do Nível IIC – Compreensão apresentaram elaborações conceituais que antecedem o nível das abstrações refletidas, mas já exprimem argumentos sobre a situação-problema, apoiando-se em fundamentação teórica, porém ainda de forma incipiente, para explicar, criticar, justificar e propor estratégias.

Portanto, ao perguntarmos, na subcategoria “contribuição da formação inicial para a docência”, “que conhecimentos construíram ao longo da graduação, que hoje estão dando respaldo para justificarem suas ações docentes aos profissionais da escola?”, as professoras respondem:

Praticamente tudo, né! Mas, vamos lá. O desenvolvimento humano e a teoria piagetiana, acho que é o que domina boa parte aí. É o fundamental. Saber como ocorre o desenvolvimento acaba sendo fundamental pra você; depois logo pensar na linguagem oral e escrita, em artes, na matemática; lá pro raciocínio lógico. Então realmente tem que entender como que acontece esse desenvolvimento. Então eu acho que o desenvolvimento humano é o que predomina. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Eu acho assim: claro que todas as disciplinas contribuíram para a nossa formação. Mas eu acredito que a teoria piagetiana, ela é a base pra gente poder conhecer o processo do desenvolvimento de cada faixa etária da criança, né! e os estágios de desenvolvimento sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal é onde a gente vai ter o conhecimento mesmo de onde a criança se encontra nesse processo de desenvolvimento. Então eu acredito que a base nossa mesmo seria a teoria piagetiana. (Syntia, 5 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Observa-se que neste Nível IIC as narrativas apresentam argumentos teóricos para dizer se os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial subsidiam justificativas para ações durante a prática docente. Apresentam que o conhecimento teórico é fundamental para compreender a criança e subsidiar a atividade docente. Elencam disciplinas do Curso de Educação Infantil que entendem subsidiar a prática. Portanto, compreendem a necessidade de se apropriar da fundamentação teórica para explicar e justificar o fazer, mas ainda não explicitam o porquê essa fundamentação é importante para justificar a ação docente. Essas professoras relatam sobre os conteúdos (disciplinas cursadas ao longo da graduação) que consideram importantes sem evidenciar, de forma aprofundada, porque são importantes no sentido de pensar a atuação docente de forma mais abrangente, tratando esses conhecimentos importantes para o profissional de Educação Infantil, em todo o contexto da educação de bebês e crianças pequenas.

Esses argumentos das professoras corroboram as reflexões de Resende (2021) quando afirma que é necessário repensar os cursos de Pedagogia no que se refere ao campo da Educação Infantil, fazendo os seguintes questionamentos: “Quem é a criança da Educação Infantil? Como ela aprende? Como se desenvolve? Como se apropriam do mundo? Como tocar esse professor em formação inicial para a necessidade de investigar teoricamente? Como instigar esse professor em formação inicial sobre a necessidade de pensar as especificidades de cada criança? Como provocar o estudante a olhar para a criança?”. Resende (2021) reitera que a formação de professores para a Educação Infantil implica compreender o desenvolvimento humano, considerando que a prática deve ser inserida ao longo da formação inicial e oportunizando aos estudantes vê-la com “óculos teóricos”.

Podemos perceber, a partir das representações desse grupo de professoras que apresentam narrativas que consideramos no Nível IIC, que essas docentes se apoiam em elementos periféricos (são as observações iniciais, por exemplo, quando citam algumas disciplinas cursadas) e elementos centrais da ação (quando apresentam os meios empregados para obter êxito, isto é, elencam as disciplinas que compreendem como essenciais) para justificar suas ações. No entanto, é possível identificar que os argumentos já caminham para uma direção mais central da ação quando mencionam a importância dos conhecimentos científicos sobre as especificidades que constituem as crianças na faixa etária da Educação Infantil e quando compreendem que os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial são indispensáveis para o desenvolvimento da prática docente e também para subsidiar diálogos com seus pares.

Compreendemos que, para chegar a esse nível conceitual, isto é, do saber fazer, Piaget (1978a) e seus seguidores Saladini (2008) e Fiorot e Ortega (2012) afirmam que o chegar a níveis mais elevados de consciência (no caso dessas narrativas, o Nível IIC) exigiu desse grupo de professoras uma atividade intelectual que possibilitou sair da experiência física (empírica), perpassar pelos conhecimentos sociais e chegar a uma proposição lógica (estabelecimento de relações). Por conseguinte, entendemos que esse movimento de regulação e autorregulação proporcionou reflexões que culminaram no processo de interiorização das ações, na tentativa de responder ao “questionamento perturbador!”.

Nesse movimento de assimilar ações do relato de experiência que deu origem aos diálogos desta roda de conversa e, a partir de situações perturbadoras que surgiram das intervenções sistemáticas das pesquisadoras e das representações desse grupo de professoras durante as interações nessa RCV, foi possível identificar ações acomodadoras por parte de algumas professoras desse grupo, intencionando operar sobre as questões colocadas e transformar esquemas de ações em argumentos conceituais. Diante disso, elencamos essas representações integradas ao nível mais complexo da tomada de consciência, isto é, nível das abstrações refletidas. Nesta pesquisa, denominamo-lo Nível III – Conceituação. Como já apresentado, identificamos maior número de narrativas representativas desse nível (6 respostas).

Ressaltamos que encontramos representações consideradas de Nível III nas duas questões que elencamos como intervenção sistemática. Portanto, quando perguntamos: “Que conhecimentos construíram ao longo da graduação, que hoje estão dando respaldo para justificar essas ações docentes junto aos profissionais da escola?”, as respostas de Nível III foram:

A maior parte, né! Assim..., acho que cada disciplina contribui um pouco pra gente, né! Ao longo da nossa graduação pra gente formar esses argumentos que estão sendo discutidos hoje aqui. Mas eu acredito também que a disciplina de desenvolvimento humano tem um peso muito grande pra isso. Mas também, acredito eu, que a disciplina de didática contribui muito pra isso, né! Qual a metodologia? o que é que é mais interessante de ser abordado? Qual a melhor maneira de se abordar determinados assuntos? Dentro de que determinadas faixas etárias? De acordo com o que, né, que no caso seria a BNCC, o nosso currículo aqui de Minas Gerais? e também um pouco, as vivências de observação durante as aulas práticas, né! A gente tem a oportunidade de tá vivenciando; de tá observando aquilo que a gente vê dentro da sala de aula em termos de teoria. Então eu acho que isso tudo contribui muito pra nossa formação hoje. (Hallana, 3 anos de formada, 1 ano e 10 meses de docência, Nível III)

O que eu ia dizer é mais ou menos o que a Hallana disse. Seria o conciliar da teoria na prática, né. Porque a gente, além de tá desenvolvendo atividades partindo da teoria desenvolvendo na prática, observando, a gente pôde compreender melhor, adquirir um conhecimento. (Júnia, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível III)

Percebe-se que as professoras iniciam justificando que as disciplinas cursadas na graduação contribuíram para que argumentos fossem construídos no sentido de orientar o porquê do fazer docente e também subsidiar as explicações e discussões quando necessário. Dando continuidade à argumentação, uma das professoras elenca alguns conteúdos que considera subsidiar suas justificativas, e outra professora endossa a fala da anterior. Um fato novo foi a compreensão de que a formação integra teoria e prática e ambas são indispensáveis para que os professores construam a sua própria prática. Reafirma que a integração teoria e prática contribui para construir argumentos em defesa de uma ação pedagógica que tenha a criança como o centro das ações educacionais. Portanto, elucidam elaborações conceituais no sentido de afirmar a importância das experiências vivenciadas na prática integrada à formação teórica nesse processo de formação inicial e, com isso, subsidiar a prática docente durante a atuação profissional.

Continuando as intervenções sistemáticas nesta subcategoria, questionamos: “Com relação a essa pressão que vocês falam: a partir disso é possível vocês duvidarem dos conhecimentos que construíram ao longo da formação de vocês?”. As respostas que contextualizam o Nível III podem ser exemplificadas com as seguintes narrativas:

Eu não fico com dúvida também não, mas eu me sinto triste, sabe, de ver a que ponto que tá. A que ponto que as pessoas chegam. Eu, pelo contrário, eu defendo e tudo na hora de conversar. Mas, eu me sinto triste por quê? Ver que realmente **não tem essa valorização**, sabe! O professor acaba sendo jogado de escanteio; **não tem voz**. Eu sinto isso, que não tenho voz. Na maioria das vezes. Não vou generalizar não. Mas na maioria das vezes não tem voz. **Tem que ficar acatando tudo**, de todos os lados. Quanto ao curso eu nunca duvidei, até hoje; do tempo que eu formei, acredito mesmo...; e hoje mesmo eu estava conversando com uma pessoa sobre isso, sobre a formação na Educação Infantil. Não duvido. Agora **a intimidação é nisso, de perder o emprego. E eu acho que a maioria das pessoas, é nisso**, fica com medo de perder. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Eu lembro que durante o curso era trazido vários casos assim; relato de escola que não aceitava opinião do professor; que a escola que decidia o que o professor ia trabalhar; que os pais também que mandava na escola; e aí, como a gente era estudante, a gente ficava: “nossa que absurdo! como é que professor pode aceitar isso? Ah, se for eu, eu não vou aceitar isso não”! Só que aí quando a gente tá, quando a gente tá vivendo na pele, eu penso: “eu tenho que trabalhar, tenho o meu emprego”. Lógico que eu ainda mantenho

meu pensamento que eu também não aceito, tipo assim, quiser mandar na minha forma de trabalho, não me escutar, e também me oprimir e tirar minha liberdade, eu não aceito. Eu tento ficar por enquanto naquela escola e procurar outro lugar que, né, que me aceite; mas é bem complicado, né, quando a gente tá vivendo na pele essa situação. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível III)

Ao refletir sobre esse questionamento, é possível observarmos que as professoras fazem algumas inferências de forma generalizada, como: desvalorização da profissão docente, falta de autonomia docente, falta de escuta por parte da Instituição de Educação Infantil e por parte das famílias, entre outros. Reafirmam a importância da formação inicial no sentido de terem oportunidade de construir conhecimentos específicos nesta etapa da Educação Básica, e isso oportuniza às professoras para que consigam coordenar ações no sentido de problematizar sobre a desvalorização da profissão docente e da falta de escuta por parte da comunidade escolar (pais e a Gestão). Portanto, fazem reflexões que demonstram uma análise da conjuntura educacional, em específico, da Educação Infantil no país. Apresentam conceitos relativos à profissão docente, atividade docente, atorialidade docente e escuta docente para reflexão sobre a questão apresentada.

É possível inferirmos a partir dessas narrativas que as professoras argumentam no sentido de fazer uma análise ampla sobre a condição da profissão docente no que se refere à desvalorização de uma formação em nível superior, fazendo um paralelo de como percebiam essa desvalorização enquanto estudantes e enquanto profissionais. Portanto, inserem novos elementos na discussão. Essas reflexões dão luz à afirmativa de Becker (2022) quando diz que a resposta acomodadora se dá por meio de uma transformação que ocorre no sujeito para responder àquela perturbação que veio do mundo do outro, do mundo do objeto; no caso desta pesquisa, podemos dizer das perturbações que vêm das relações e interações sociais nos espaços institucionais da Educação Infantil.

Nossas inferências sobre essas narrativas se apoiam, entre outras afirmativas, na afirmativa de Piaget (1978b) ao explicar que, quando a tomada de consciência ocorre, isto é, quando a abstração por reflexão dá origem à abstração refletida, em que o próprio produto de reflexão (no caso o curso de graduação e a situação-problema em discussão) se torna objeto de reflexão e de formulação consciente (neste caso, as inferências sobre os problemas encontrados durante a prática docente). Assim, é possível compreender uma ação a partir da conceituação, pois, nesse nível, a conceituação fornece à ação possibilidades de hipóteses para obter êxito na execução de uma ação (neste caso, o levantamento das hipóteses de que a desvalorização da

profissão docente e a falta de autonomia docente e de escuta têm implicações diretas sobre a atuação profissional).

As inferências explicitadas nessas narrativas demonstram a capacidade de generalizar sobre a formação do(a) professor(a) e as implicações no campo da profissionalização docente. Elucidam sobre a necessidade de pensar em alternativa para lutar por valorização profissional, pela ética, mas, ao mesmo tempo, manter-se no mercado de trabalho sem precisar ter que negligenciar a formação e os conhecimentos construídos.

Finalizando as discussões desta roda de conversa, na categoria “reflexões sobre a formação em relação à práxis docente” e a subcategoria “contribuição das sessões de RCV para a reflexão da práxis”, obtivemos seis respostas, sendo uma resposta do Nível I, uma do Nível IIA, uma do Nível IIC e três do Nível III. Mais uma vez, nesta última categoria, a recorrência de respostas do Nível III – Conceituação reafirma o que Piaget (1974/1978) diz sobre as oportunidades e importância das interações do sujeito com o objeto, isto é, das interações dessas professoras com seus pares para que haja possibilidade de reflexões como sucessivas assimilações e acomodações até a chegada de uma tomada de consciência em nível mais complexo. Assim, as interações do grupo possibilitam a cada professora, individualmente, buscar novas regulações para chegar a respostas mais complexas, no que se refere às justificativas e argumentações sobre seu próprio pensamento. Portanto, reafirmamos a premissa de que é na interação com o outro, por meio da socialização do pensamento, que (re)elaboramos as respostas, o que possibilita a transformação das ações por meio do processo de interiorização, chegando à construção de conceitos ou à (re)construção de conceitos já compreendidos. É possível observar esses diferentes níveis de representações a partir das narrativas das professoras quando as suscitamos ao seguinte questionamento: “Para finalizar, gostaria de que vocês falassem sobre o que acharam da discussão de hoje?”. Elas disseram:

Foi muito reflexiva! (Aline, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível I)

Eu também gostei muito do encontro, acho que foi muito válido, né, trouxe pontos muito importantes. (Júnia, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível IIA)

Eu achei bem interessante. Porque assim, igual eu comentei com você, né; eu não tive experiência assim com crianças pequenas; então a gente vê relato das meninas, a gente acaba parando pra pensar, o que é que a gente faria, né, se a gente tivesse ali naquele momento. Então eu acho que coloca a gente para pensar mesmo, o que é que a gente poderia fazer. Então, acho assim, que esses relatos estão sendo bem interessantes, e ajudando a gente a refletir um pouco também, né! (Syntia, 5 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Eu gostei muito do nosso encontro de hoje. Saio desse encontro reflexiva. Algumas situações a gente não passa, né, mas quando a gente escuta o relato do colega a gente se coloca no lugar dele, a gente começa a pensar, né, nas possibilidades eee... foi ótimo o encontro hoje. (Franciele, 4 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Bem instigante. Mas eu gostei bastante. Porque querendo ou não, às vezes a gente fala mesmo umas coisas.., sem pensar, né; no geralzão mesmo; por exemplo, de início, eu mesma falei, ah vamos fazer, questão coletiva lá com os bebês de quatro meses, mas aí veio outro questionamento: “não, mas o bebê de quatro meses não fica sentado sem apoio, ainda não consegue”. Então, acaba que faz a gente refletir mais, porque muitas vezes é isso, a gente fala de primeira, sem pensar; a gente tem que escutar mais; analisar e não ser impulsivo. Então, eu achei bem interessante. Eu acho que foi válido, essa questão agora do final também, que a gente acaba vendo que é uma situação problema mesmo que acontece, que talvez a gente tenha uma solução; um resultado melhor. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Considerando e analisando as representações desse grupo de professoras por meio das narrativas apresentadas, é possível observar uma evolução da ação para a conceituação, caracterizada pela tomada de consciência, uma vez que a conceituação vai além de uma simples leitura da realidade. É possível perceber na fala que integra o Nível I que a professora se limita a descrever o que pensa. Utiliza o termo “reflexão” só no âmbito da descrição. Não explica como, porque e para que. Isso indica ação sem conceituação, mas que constitui um saber importante e necessário para chegar à conceituação.

Já no Nível IIA, quando a professora infere sobre a importância do diálogo com o outro para refletir sobre questões que ainda não havia pensado, inferimos que, com essa narrativa, essa professora indica pontos que foram discutidos durante a RCV, mas que essas situações-problemas ainda estavam no campo do inconsciente e, após serem levantadas no grupo de professoras, possibilitaram a ocorrência de uma situação perturbadora. Nesse momento da RCV, no entanto, a professora se reserva a descrever o que considera importante, sem elaborar regulações que justificassem por que considera importante essa discussão.

Chegando ao Nível IIC, é possível identificar um movimento de buscar conceituação, mas ainda de forma elementar. Podemos perceber uma consciência mais complexa quanto à contribuição dessa oportunidade de discutir o tema evidenciado na situação-problema apresentado quando a professora justifica a importância das discussões coletivas para provocar novas ideias sobre situações não experienciadas na prática. Portanto, ela propõe que o fato de participar da discussão de situações ainda não vivenciadas dá possibilidade a uma reconstrução individual de como lidar com a situação quando tiver que passar por essas experiências. Isso representa uma ideia de que a ação precisa ser compreendida e não somente reproduzida.

Contudo, esse pensamento inferencial possibilita desenvolver a capacidade de resolução de problemas, uma vez que a experiência não se dá só quando a pessoa vive a situação, mas também quando tem oportunidade de refletir sobre a experiência que o outro vivenciou.

Diante das narrativas do Nível III, é possível perceber, a partir das representações das professoras, uma análise mais complexa sobre a intervenção realizada. Além de elaborarem conceitos, elas se apropriam das reflexões das outras professoras e também da reflexão da sua própria fala. Isso demonstra um nível de conceituação em que o pensamento antecede à ação, sendo, por isso, considerada no nível da conceituação, uma vez que essas docentes buscam teorizar sobre suas próprias respostas ou sobre as respostas de seus pares. Elucidam conceitos que remetem à empatia para pensar em novas possibilidades de ações com as crianças, além de apresentarem justificativas e análise que são características do estágio das operações formais. Ressaltamos que nesse nível das operações formais ocorrem as abstrações refletidas, que são conscientes, em que o conteúdo do pensamento passa a ser o próprio pensamento. É preciso sair do raciocínio concreto (lógica da ação) para o raciocínio formal (lógica estabelecida pelo sujeito) na forma de pensamento. Esse movimento de exteriorizar, interiorizar, compreender e elaborar conceitos pressupõe reflexões que integram o Nível III da conceituação, isto é, indica a realização de abstrações refletidas, que são consideradas como tomada de consciência em nível mais complexo.

Assim como diferentes perspectivas teóricas, Piaget (1978a) considera que a tomada de consciência não é uma iluminação, algo que o indivíduo em determinado momento incorpora ou está pronto para compreender. A Tomada de Consciência é uma construção do sujeito e, por ser uma conduta, precisa ser provocada, seja pelo próprio sujeito, seja pelo outro, para que a ação possa caminhar em direção à conceituação. Assim, podemos considerar que a tomada de consciência é um processo de transformação do sujeito.

No processo de formação de professores, desde a sua formação inicial e, posteriormente, até a sua ação docente, eles precisam, no seu dia a dia, trazer a ação para o nível da conceituação. Novos objetos/conteúdos necessitam de uma construção conceitual, e isso exige ação mental (pensamento/reflexão). Esse processo de “tornar-se professor” também é uma transformação do sujeito que ocorre no seu dia a dia, por meio da tomada de consciência, e exige ação física e, ou, mental. Tornar-se professor não termina com o recebimento do diploma, mas é uma transformação contínua, assim como a tomada de consciência não se dá por uma iluminação. Ser professor se faz pelo processo de tomada de consciência.

Para que haja essa transformação da ação (situação-problema) em conceituação, é necessário que haja perturbação, seja do próprio sujeito, seja de outra pessoa. Assim, podemos

instigar os sujeitos/professoras por meio das intervenções sistemáticas, o que nos propusemos fazer ao longo das RCVs.

O processo de tomada de consciência envolve a relação teoria e prática, pois não há prática sem uma teoria por trás, mesmo que seja uma teoria não validada cientificamente, de senso comum. A verdadeira relação teoria e prática exige tomada de consciência, não sendo, simplesmente, buscar uma explicação teórica ou se basear em uma teoria para explicar o agir. A tomada de consciência é um processo complexo, que necessita ser feito por abstração reflexionante. Sem a tomada de consciência, tanto a prática quanto a teoria são vazias.

Ao proporcionar diálogo aberto entre o grupo de professoras, a partir da situação-problema, há possibilidade de socialização do pensamento, sendo intermediada pela pesquisadora, por meio da intervenção sistemática. A partir do conhecimento da explicação piagetiana do processo, principalmente da teoria da equilibração, essas intervenções puderam propiciar, ao longo da sessão ou, mesmo, posteriormente, a ocorrência de abstração reflexionante, de início pseudoempírica, ou seja, com apoio ao pensamento, que possibilitasse uma abstração refletida posteriormente. Parte desse processo, em alguns sujeitos, pode ser observada ao longo da própria RCV, o que buscamos identificar e compreender, observando não apenas o resultado final: a tomada de consciência em seu nível mais complexo, mas os caminhos pelos quais as professoras foram percorrendo de níveis menos complexos – da ação em si, ampliando para a explicação, argumentação e compreensão e, então, para o nível mais complexo de tomada de consciência.

Ao longo das RCVs-III e IV, caminhamos em um sentido que vai ao encontro do que Piaget (1978b) indica quando fala que é preciso procurar os fatores que implicam essa evolução que transita do Nível I para o Nível III, bem como os respectivos papéis da ação e de sua conceituação, como organização das “observáveis” levantadas sobre a ação ou sobre os objetivos. Essa trajetória de evolução por parte das reflexões elucidadas pelo grupo de professoras desta pesquisa nos mostrou que a tomada de consciência vai se construindo ao longo das possibilidades de reflexões sobre temáticas que, mesmo experienciadas pelas professoras, não havia sido palco de discussão entre elas. A cada intervenção sistemática proposta pela pesquisadora, novas ações e conceituações se desenhavam, indicando esse movimento do processo de tomada de consciência de um nível mais elementar a um nível mais complexo.

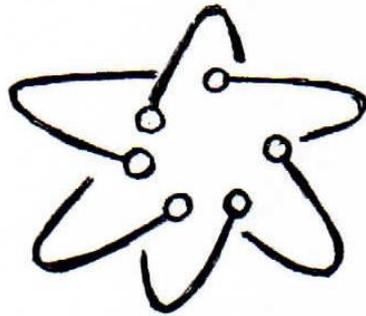
Sendo essa uma atividade em grupo, a lógica pode ser apresentada de diferentes formas, pois a resposta de uma professora pode levar a outra professora refletir sobre a questão que está sendo debatida. Essa compreensão se manifestou por meio das falas dessas docentes ao longo

dos encontros das sessões das RCVs-III e IV, configurando as representações que tinham naquele momento para o grupo.

Inferimos, portanto, que nos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é preciso ir além do observar a ação prática para que ocorra o rompimento do senso comum e possibilite a reflexão da prática a partir de fundamentos teóricos e, assim, a transformação da ação docente por meio da elaboração de novos conceitos sobre essa prática por parte das professoras e dos professores. Para isso, é necessária a sistematização da ação na forma de situação-problema, que serve de apoio ao pensamento e, conseqüentemente, à transformação do fazer.

CAPÍTULO 7

**A FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
DA PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS NO
PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS
PROFESSORAS LICENCIADAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA
UFV**



*As sementes jogadas pelo caminho frutificarão em grande
quantidade.*

(Ana Monteiro, novembro de 2022)

7 FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS NO PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS PROFESSORAS LICENCIADAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFV

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2021, p. 30-1)

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2021, p. 40)

Essas epígrafes anunciam as discussões e reflexões que constituíram a temática da RCV-V desta pesquisa e nos inspiram a anunciar o movimento de investigação que intencionamos nesta roda de conversa. Esse movimento está em consonância com a proposta de conhecermos os caminhos trilhados pelo grupo de professoras participantes desta pesquisa para o processo de tomada de consciência em relação à atividade docente e à formação inicial.

Nossa intenção nesta sessão de RCV foi tornar palco de discussões narrativas que se fizeram presentes ao longo de todas as rodas de conversa virtuais realizadas com o grupo de professoras. Ao revisitarmos todas as sessões de RCV, verificamos a recorrência, nas falas dessas professoras, de temas que anunciaram reflexões sobre: senso comum e prática docente; relação teoria-prática; atividade docente e relação teoria-prática; professor-pesquisador; formação inicial e docência; formação continuada e práxis docente; e concepções do Curso de Licenciatura em Educação Infantil.

Após a releitura das transcrições das quatro sessões de RCV, realizamos uma análise criteriosa sobre as temáticas que emergiram das representações das professoras, por meio de suas narrativas. Essa análise nos permitiu elaborar o planejamento da RCV-V, delineando as questões que culminaram nas intervenções sistemáticas pautadas nas temáticas relatadas.

Corroboramos a afirmativa de Tardif (2011, p. 36) ao elaborarmos conceituações sobre “saberes docentes”, entre elas a compreensão de que saberes docentes são “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, o nosso planejamento para a RCV-V teve como objetivo: provocar reflexões que consideramos necessárias no percurso do

processo de tomada de consciência sobre a formação inicial em Educação Infantil e a sua relação com a construção da prática docente e, conseqüentemente, da construção da identidade docente. Faz-se necessário complementar que Tardif (2011) propõe que a prática docente seja considerada uma atividade docente de saberes diferenciados que podem ser compreendidos como saberes pedagógicos que orientam a prática educativa na docência.

Os caminhos que viemos desvendando ao longo desta pesquisa nos possibilitou organizar este Capítulo 7, objetivando compreender os níveis de tomada de consciência desse grupo de professoras quando elas dialogam e trocam experiências referentes aos aspectos conceituais que permearam a formação inicial e estão presentes em seu cotidiano docente. Assim, buscamos conhecer, a partir das intervenções sistemáticas, as representações que essas professoras socializaram por meio de suas falas, que reverberaram em conceitos que puderam ser ressignificados por elas no dia a dia de suas atividades docentes com os bebês e as crianças nas Instituições de Educação Infantil.

Propusemos para esta RCV-V situações-problemas que instigaram reflexões sobre a formação inicial e a construção do conhecimento da prática docente. Portanto, o objetivo desta roda de conversa virtual foi oportunizar ao grupo de professoras reflexões sobre a relação da formação inicial com a atividade docente na Educação Infantil.

Cabe ressaltar que, assim como no Capítulo 7, buscamos identificar nas representações das professoras:

- As razões funcionais da tomada de consciência, ou seja, como se sai da “periferia” (P) para o “centro” (C). Isso significa que, a partir de conceitos iniciais, as professoras ampliam seus domínios cognitivos para situações que vivenciam no cotidiano da atividade docente com os bebês e as crianças (PIAGET, 1978ab).
- Como ocorre o mecanismo da tomada de consciência, ou seja, o mecanismo que possibilita passar do inconsciente – saber fazer com sucesso – para o consciente, compreender e tomar consciência (PIAGET, 1978ab). E como ocorre a conceituação?
- É necessário sair da constatação do fato para as coordenações inferenciais (dedução lógica). A conceituação ultrapassa o campo dos dados observacionais.
- Uma coordenação inferencial, segundo Piaget (1978a), só pode ser feita tendo como fonte a lógica do sujeito, ou seja, é pensando e coordenando a partir das próprias ações do sujeito, tornando possível tomar consciência.

Qual é a implicação dessa afirmação? Significa que só há possibilidade de tomada de consciência a partir de sua própria ação (pensamento). O “outro” serve como fonte de desequilíbrio, de perturbação. Mesmo havendo “conhecimento”, este pode permanecer inconsciente ou ignorado pelo sujeito. Pode-se executar com êxito a ação, mas ela permanece centrada na especificidade do que foi apreendido e não realizado, um processo de generalização para outras situações (PIAGET, 1978a; 1978b; 2003).

A partir dessa lógica é possível afirmar que a mesma situação ocorre em um curso de formação inicial, qualquer que seja ele. É impossível tratar de todas as situações que poderão emergir durante a ação profissional. Por isso, a técnica pode se tornar obsoleta, mas a lógica inferencial permite ultrapassar os limites da ação e ser generalizável a partir da tomada de consciência.

Mas o que possibilita ir além do limite do fazer? Mesmo que seja um fazer com êxito? Sair dos observáveis do objeto e de suas ações para uma coordenação inferencial em que esse objeto se distancia do fato em si e estabelece inferências a partir das coordenações gerais de sua própria ação (PIAGET, 1978a;1978b).

Assim como Piaget elucida sobre a importância da interação com o “outro” para a construção do conhecimento, Nóvoa (2022, p. 62) defende que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Tais posicionamentos reafirmam a nossa proposta de realizar intervenções sistemáticas no grupo de professoras participantes desta pesquisa. Isso porque ideias e argumentos de uma professora podem contribuir para novos processos de assimilação e acomodação de outra e, ou, das outras, levando-as a reorganizar conhecimentos já construídos e elaborar novos conceitos sobre o tema em discussão, bem como generalizá-los para outras temáticas ou situações-problemas vivenciadas na área educacional.

Partindo desses princípios e com base nas temáticas identificadas, anunciadas nas sessões de rodas de conversa, organizamos as representações das professoras, por meio de suas falas/narrativas, em níveis de tomada de consciência, que foram elaborados e definidos, especialmente, para esta pesquisa, conforme apresentado no capítulo metodológico e no Apêndice I.

A partir dos dados construídos e tratados, este capítulo foi organizado da seguinte forma:

- Apresentação da temática da sessão de RCV-V, bem como do seu objetivo.
- Apresentação de quadro sobre a sessão de RCV-V, indicando:

- ✓ As categorias e subcategorias de análise construídas a partir das representações evidenciadas pelas professoras após a sessão de RCV-V;
 - ✓ As intervenções sistemáticas realizadas ao longo da sessão de RCV-V;
 - ✓ A indicação dos trechos das representações das professoras sobre as reflexões feitas ao longo da sessão de RCV-V; e
 - ✓ Os níveis de tomada de consciência identificados, indicando sua recorrência ao longo das representações das professoras durante a sessão de RCV-V.
- Apresentação de gráficos indicando o número de respostas por nível de tomada de consciência identificado nas representações das professoras na sessão de RCV-V.
 - Exibição dos extratos das representações das professoras, nos quais as suas falas/narrativas retrataram diferentes níveis de tomada de consciência ao longo de suas reflexões, apontando os possíveis caminhos de tomada de consciência identificados.

Definimos por esta forma de apresentação dos resultados para possibilitar a compreensão dos caminhos trilhados pelas professoras no que se refere ao processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial ao longo desta RCV.

Como parte do percurso de tratamento dos dados descritos no capítulo metodológico, organizamos as representações das professoras conforme o Quadro 9, referente à sessão de RCV-V. Para melhor visualização e compreensão das representações das professoras, esse quadro está dividido em cinco colunas:

- Coluna 1: “Categorias de análise”.
- Coluna 2: “Subcategorias”.
- Coluna 3: “Intervenções sistemáticas”.
- Coluna 4: Indicações dos extratos das “representações das professoras” sobre as questões debatidas a partir das intervenções sistemáticas.
- Coluna 5: “Níveis de Tomada de Consciência” (APÊNDICE I) que identificamos ao realizarmos o tratamento dos dados da RCV-V.

As categorias de análise e subcategorias foram construídas considerando as falas das professoras desencadeadas por meio das intervenções sistemáticas. Tomando como base a leitura cuidadosa e aprofundada das narrativas do grupo de professoras, concebemos quatro “categorias de análise”:

- 1- Reflexões sobre a situação-problema (senso comum e teoria x prática).
- 2- Reflexões sobre a práxis docente.

3- Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente.

4- Reflexões sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil.

Essas categorias de análise possibilitaram a identificação das subcategorias que retratam as intervenções sistemáticas ocorridas durante a RCV-V; e as narrativas/falas das professoras por meio das suas representações sobre os questionamentos realizados pela pesquisadora, culminando na proposição dos níveis de tomada de consciência identificados nos diferentes momentos desta roda de conversa, como explicitado no Quadro 9.

Quadro 9 – Dados construídos a partir da sessão de RCV-V

(continua)

| Categoria de análise | Subcategoria | Intervenção sistemática | Trecho - RP⁷¹ | Nível de TC⁷² e N° de respostas |
|--|--|--|---------------------------------|---|
| 1 - Reflexões sobre a situação-problema (senso comum e teoria x prática) | Senso comum na prática docente | 1. Em alguns momentos, vocês falaram em uma prática docente pautada no senso comum. Como vocês pensam isso no cotidiano da prática docente? Como pensam essa prática docente pautada no senso comum? O que significa isso pra vocês? | 1 a 9 | I = 0 IIA = 0 IIB = 0 IIC = 6 III = 3 |
| | Relação teoria/prática | 1. Muitos professores afirmam: “uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática”; “a teoria na prática é outra”. Eu queria que vocês pudessem contar pra gente qual é o posicionamento de vocês diante dessas afirmativas? Como vocês pensam isso? 2. Se alguém chegar pra vocês e falar: a teoria é uma coisa e a prática é outra; a teoria na prática é diferente. Qual a posição de vocês sobre essa afirmativa? | 10 e 11 12 a 16 | I = 0 IIA = 0 IIB = 0 IIC = 1 III = 6 |
| 2 - Reflexões sobre a práxis docente | Atividade docente e relação teoria/prática | 1. Vocês falaram em vários momentos que a teoria precisa andar junto com a prática. Disseram também que elas se complementam. Como isso acontece no dia a dia de vocês enquanto docentes? Como se dá isso nas relações que vocês estabelecem no dia a dia com a criança? | 17 a 22 | I = 0 IIA = 0 IIB = 3 IIC = 1 III = 6 |
| | | 2. Muitas de vocês falaram sobre a importância da reflexão sobre a prática docente. O que significa refletir sobre a prática docente? | 33 a 36 | |

71RP – Representação das Professoras.

72TC – Tomada de Consciência.

Quadro 9 - Dados construídos a partir da sessão de RCV-V

(conclusão)

| Categoria de análise | Subcategoria | Intervenção sistemática | Trecho - RP⁷³ | Nível de TC⁷⁴ e Nº de respostas |
|--|---|--|---------------------------------|---|
| 2 - Reflexões sobre a práxis docente | Professor-pesquisador na atividade docente | 1. Várias de vocês, em alguns momentos das nossas conversas, trouxeram o termo professor-pesquisador. Minha curiosidade é saber como vocês se apropriam disso no dia a dia da prática? Vocês falaram: “o professor precisa ser pesquisador”; “é importante pesquisar”; “é importante o professor ser reflexivo”. Como se dá isso no dia a dia da prática de vocês? | 23 a 27 | I = 1 IIA = 1 IIB = 2 IIC = 5 III = 1 |
| | | 2. Como é ser professor pesquisador na ação direta com a criança? | 28 a 32 | |
| 3 - Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente | Contribuição da formação inicial para a docência na Educação Infantil | 1. Como vocês pensam o processo de formação inicial docente que contribua com a atividade docente na Educação Infantil? O que é que precisa ter, por exemplo? Como vocês pensam sobre a formação de professores para atuarem na Educação Infantil? | 37 a 41 | I = 0 IIA = 0 IIB = 1 IIC = 1 III = 3 |
| | Contribuição da sessão para reflexão da práxis docente | 1. Queria que vocês relatassem em que essas discussões, ao longo das nossas rodas de conversas, contribuíram para a reflexão sobre a ação docente de vocês? | 53 a 59 | I = 0 IIA = 1 IIB = 0 IIC = 2 III = 4 |
| 4 - Reflexões sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil | Concepção sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil | 1. Estão chegando vários calouros da Educação Infantil; inclusive, vão fazer a matrícula até amanhã. Se vocês tivessem oportunidade de conversar com esses calouros, o que é que vocês diriam para eles sobre o Curso de Educação Infantil? | 42 a 52 | <ul style="list-style-type: none"> ● I = 0 ● IIA = 4 ● IIB = 1 ● IIC = 3 ● III = 3 |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

As categorias de análise que emergiram das narrativas das professoras nos levaram a refletir sobre essa dimensão da relação teoria/prática no sentido da práxis docente, bem como sobre a importância da tomada de consciência dessa prática durante a ação docente.

73RP – Representação das Professoras.

74TC – Tomada de Consciência.

Nesse sentido, inferimos que um caminho importante nesta etapa da pesquisa foi proporcionar um processo reflexivo, promovendo situações-problemas que provocaram movimentos perturbadores nas professoras participantes que poderiam reverberar em novos saberes e fazeres a partir das tomadas de consciência sobre seu fazer docente e, conseqüentemente, sobre sua formação.

O termo “reflexão”, no sentido piagetiano, significa o ato mental de reconstrução e reorganização de um conhecimento já existente e que, a partir deste ato, um novo conceito se constitui em um conhecimento melhor, em qualidade, do que o conhecimento anterior (BECKER, 2012).

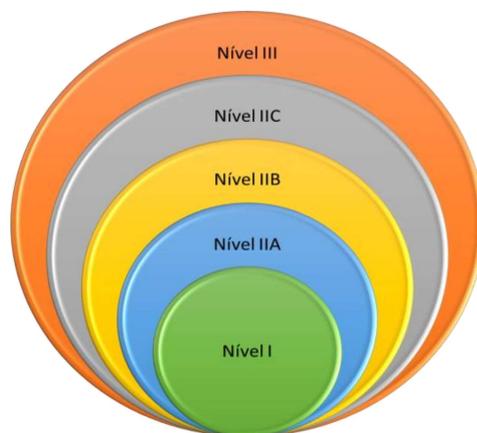
Barbosa *et al.* (2009) afirmam que:

Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 36-7).

Inspiradas nessa ponderação da Profa. Maria Carmen Barbosa, propusemo-nos dar luz a este capítulo com as reflexões do grupo de professoras participantes desta pesquisa, buscando descobrir como elas compreendem a relação teoria-prática na práxis docente; a formação inicial; e a contribuição das reflexões com seus pares, para a construção de novos saberes sobre a docência.

Assim, este capítulo está organizado apresentando as categorias de análise construídas com as respectivas subcategorias e representações, por meio de suas narrativas/falas classificadas em níveis de tomada de consciência, a saber: Nível I – Descrição da ação; Nível IIA – Explicação; Nível IIB – Argumentação; Nível IIC – Compreensão; e Nível III – Conceituação, conforme representado no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Ilustração representativa sobre a complexidade dos níveis de tomada de consciência – do menos elaborado (Nível I) ao mais completo (Nível III)

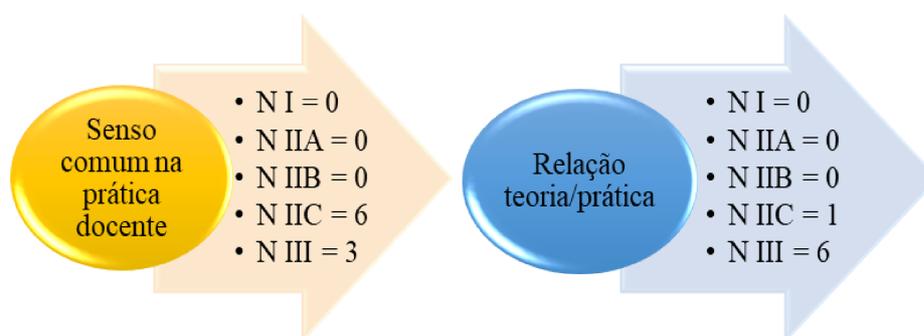


Fonte: Elaboração da autora (2022).

7.1 “NÃO PODE SER SIMPLEMENTE: AH, VOU FAZER ISSO PORQUE TODO MUNDO FAZ ASSIM, NÉ!” – REFLEXÕES SOBRE A SITUAÇÃO-PROBLEMA (SENSO COMUM E RELAÇÃO TEORIA X PRÁTICA)

Esta categoria de análise encontrada a partir das representações do grupo de professoras nos possibilitou elaborar duas subcategorias: “senso comum na prática docente” e “relação teoria/prática”. As intervenções sistemáticas relativas a cada uma dessas subcategorias indicaram representações que classificamos em níveis de tomada de consciência, conforme ilustrado no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Reflexões sobre a situação-problema e os níveis de tomada de consciência



Fonte: Elaboração da autora (2022).

As intervenções sistemáticas que deram origem à subcategoria “senso comum na prática docente” nos possibilitaram observar que as representações das professoras se concentraram

nos dois níveis mais complexos da tomada de consciência: no Nível IIC – Estava presente o maior número de narrativas (6 narrativas); e no Nível III – Três narrativas de um total de nove narrativas presentes nesta subcategoria. Já os Níveis I, IIA e IIB (os mais baixos) não foram identificados nas narrativas no momento das intervenções sistemáticas.

Nesta subcategoria, realizamos o seguinte questionamento:

- “Em alguns momentos, vocês falaram em uma prática docente pautada no senso comum. Como vocês pensam isso no cotidiano da prática docente? Como pensam essa prática docente pautada no senso comum? O que significa isso pra vocês?”

Ao buscarmos compreender como as professoras foram trilhando caminhos no processo da tomada de consciência sobre o que compreendiam em relação à prática docente pautada no senso comum, encontramos as seguintes narrativas, que integram o Nível IIC – Compreensão:

Eu entendo assim. Se tem uma prática e você nem planeja a atividade, faz uma atividade com a criança no senso comum, você não pesquisa antes sobre o que essa atividade vai ser, sobre qual é a intenção dessa atividade pra desenvolver com a criança, você não vai tá entendendo se a criança vai se beneficiar dessa atividade. [...] Então eu acho que essa maneira de senso comum é errada. Porque você tem que pesquisar antes. Se for fazer um projeto com uma criança, você tem que fazer uma pesquisa antes sobre o tema que vai ser trabalhado; a origem, de onde que é; e o que isso vai trazer de benefício pra criança; o que vai desenvolver; cada área do aspecto do desenvolvimento da criança; se vai beneficiar a aprendizagem dela. Então eu acho que é necessário aprofundar, né. Ter um embasamento teórico mesmo. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível IIC)

Concordo com o que a Thais disse. Acho que, quando tem senso comum, não tem a intencionalidade por trás da atividade desenvolvida, né! Então é preciso ser, acima de tudo, intencional; a gente tá dando uma atividade ali, com uma intencionalidade, nossos objetivos precisam estar muito claros pra saber qual aspecto do desenvolvimento a gente precisa buscar auxiliar ali no desenvolvimento da criança. Sem essa intencionalidade, vira senso comum. [...] Então eu acho que o professor que vive através do senso comum não tem intencionalidade na hora de desenvolver uma atividade. (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Fica explícita nas narrativas que integram o Nível IIC de tomada de consciência a explicação sobre a prática do professor fundamentada no senso comum, significando falta de intencionalidade docente ao desenvolver atividades com as crianças. Porém, os argumentos que são apresentados para responder aos questionamentos estão centrados na ação da professora com as crianças, no que se refere às atividades desenvolvidas com elas. Tratam da compreensão sobre a prática docente na perspectiva da criança como potencial investigadora do mundo em que vive e reiteram que a falta de intencionalidade reafirma a ausência de reflexão sobre a ação.

Na perspectiva das professoras, a ideia central para explicar a ação docente apoiada no senso comum está na inexistência da intencionalidade da professora. Entretanto, essa intencionalidade está sendo justificada em relação aos assuntos/temáticas/projetos que serão experienciados com as crianças. Elas explicam o senso comum na perspectiva do professor em ação com as crianças, sem buscar uma intencionalidade, sem planejar e sem saber quem é a criança que estará experienciando.

Ao fazerem essas relações, ressaltam a importância de o professor traçar objetivos de ação com base em conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança para que sejam propiciadas situações-problemas que possam ser resolvidas por elas e explorem ao máximo suas experiências em diferentes situações no cotidiano escolar. No entanto, mesmo fazendo essas inferências, permanecem analisando e argumentando sobre a questão apresentada, apoiando-se na explicação sobre o que fazer junto às crianças sem promover generalizações do que seja a docência apoiada no senso comum em todos os elementos que envolvem o fazer e o saber docente.

Dão destaque ao conceito de intencionalidade, mas ainda em situações específicas do professor desenvolvendo atividades com as crianças e, no momento, não abordam o que significam essas ações pautadas no senso comum, sob a perspectiva do professor enquanto um profissional da Educação Infantil exercendo sua profissão. Por isso, compreendemos que as reflexões sobre o senso comum na ação docente ocorrem em uma dimensão da abstração pseudoempírica. Ainda não generalizam de forma a construir novos conceitos que explicam porque é necessário superar o senso comum na ação docente enquanto um aspecto importante no campo da profissionalização e, conseqüentemente, da atuação docente em diferentes níveis de ação, por exemplo: com as crianças, com os seus pares, com as famílias, com a Gestão.

É possível interpretarmos essas representações no campo das abstrações pseudoempíricas, uma vez que, segundo Becker (2014, p. 114), “a abstração pseudoempírica consiste em retirar dos observáveis não suas características, mas aquilo que o sujeito colocou neles”. Assim, quando as professoras elaboram uma explicação de como compreendem o senso comum na prática docente, indicando que o senso comum não pressupõe intencionalidade e pesquisa para desenvolver atividades com as crianças, essa concepção de senso comum não pertence às atividades (entendida como os observáveis). Pressupõe, sim, as coordenações inferenciais que possibilitam a explicação sobre o senso comum, contrapondo-se à ação intencional com as crianças. Becker (2014, p. 114) afirma ainda que, ao “reiterar características dos observáveis”, o sujeito “não retira o que pertence aos observáveis – como na abstração empírica, mas o que ele, sujeito, colocou neles”.

Nessa mesma subcategoria, as narrativas que compreendem o Nível III – Conceituação evidenciam a capacidade de generalização. As professoras conseguem fazer reflexões sobre o que compreenderam, teorizando e apresentando elementos conceituais que ultrapassam a explicação de uma prática docente pautada no senso comum centrada, exclusivamente, na justificativa da intencionalidade e da pesquisa para desenvolvimento das atividades com as crianças. Essas representações foram narradas conforme os trechos a seguir:

Outra coisa que a gente falou também, né, era em relação às reuniões com os pais. Que muitas vezes já falava mesmo voltado pro senso comum. Como por exemplo, “ah... a criança que está mordendo”. O que é que grande parte dos profissionais pegam e falam: “ah, tá mordendo porque é fase, né, vai passar”. Mas, porque está acontecendo aquela mordida? Mas, porque existe essa fase? Então foi muito voltado pra isso também. Das atitudes em conversa com os pais; com a direção mesmo; porque muitas vezes pega e fala pra lá; sem tá mostrando o porquê daquilo. O senso comum entrou aí. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Tem que ter uma intencionalidade, né! Na prática. Não pode ser simplesmente: ah, vou fazer isso porque todo mundo faz assim, né. Porque isso também é senso comum, né. Só porque todo mundo faz de um jeito, você vai lá, repete aquilo, e nem pesquisa sobre; como que é; qual que é a intenção daquilo. Então, isso também é um senso comum. Que a gente vê muita coisa sendo repetido aí nas escolas. Talvez a atividade seja totalmente errada, mas como todo mundo faz aquilo então você fala: “ah eu também vou fazer”; no senso comum. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível III)

As falas que representam esse nível mais complexo de tomada de consciência que compreendemos como abstração refletida já inicia sua reflexão, remetendo-se às situações que acontecem no ambiente da instituição e têm relação com a prática docente, mas não é relativa somente à atividade com as crianças.

Trata-se de uma reflexão mais complexa sobre o que envolve uma prática docente que supere ações do senso comum, isto é, que sejam intencionais. Fazem crítica de como percebem o discurso do senso comum de docentes, indicando a falta de argumentação e explicação do porquê tal situação-problema (como no caso de mordidas) pode acontecer. Apresentam uma discussão do senso comum pautada na necessidade de um conhecimento com base científica e relacionam com outras dimensões da ação docente; neste caso, envolvendo as relações com a gestão e com as famílias das crianças.

Nessas narrativas ficam evidenciadas a elaboração de conceitos sobre o senso comum como uma reprodução da ação sem reflexão. As professoras argumentam que uma prática docente pautada no senso comum se refere a uma ação docente que copia outras ações sem analisar se estas são significativas e necessárias no cotidiano da instituição. Apresentam o

conceito de intencionalidade, ampliando a ideia de uma prática investigativa não só para desenvolver atividades com as crianças, mas também para refletir sobre a própria prática e a de seus pares, o que torna possível construir sua ação docente de forma reflexiva.

A partir da premissa de Piaget (1978b), reiterada por Becker (2002; 2012), quando a tomada de consciência ocorre em seu nível mais elevado (Nível III – Conceituação), a abstração reflexionante dá origem a uma abstração do tipo refletida, em que o próprio produto da reflexão se torna objeto de reflexão e de formulação consciente. Assim, é possível programar uma ação a partir da conceituação. Nesse nível, a conceituação fornece à ação possibilidades de hipóteses para obter êxito, e isso só ocorre quando a prática se apoia em teoria.

Nesse sentido, quando as professoras se propõem a buscar respostas para a perturbação gerada em função das intervenções sistemáticas, elas estão elaborando conceituações sobre temas como senso comum em contraponto com a intencionalidade docente. A partir disso, as professoras elaboram explicações do porquê acreditam que a ação docente deve superar os conhecimentos do senso comum, por meio das abstrações refletidas, elaborando generalizações.

Como afirma Saladini (2008), à medida que o sujeito (neste caso, as professoras) consegue explicar uma ação realizada, é possível inferir que esteja ocorrendo o processo de tomada de consciência, que vai culminar na interpretação da ação. A ação de pensar sobre a relação senso comum e a prática docente, por exemplo, é interiorizada em forma de pensamento. Assim, a capacidade de conceituação vai se constituindo a partir de sucessivas tomadas de consciência, chegando ao seu nível mais complexo.

Ao buscarmos compreender como as professoras elucidaram representações elencadas na subcategoria “relação teoria/prática”, encontramos sete narrativas que foram classificadas nos Níveis IIC (1 narrativa) e III (6 narrativas). Não encontramos narrativas que integrassem os Níveis I, IIA e IIB, que são os níveis mais elementares no processo de tomada de consciência. As representações das professoras sobre a relação teoria/prática emergiram a partir das seguintes intervenções sistemáticas:

- “Muitos professores afirmam: ‘uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática’; ‘a teoria na prática é outra’. Eu queria que vocês pudessem contar pra gente qual é o posicionamento de vocês diante dessas afirmativas? Como vocês pensam isso?”
- “Se alguém chegar pra vocês e falar: a teoria é uma coisa e a prática é outra; a teoria na prática é diferente. Qual a posição de vocês sobre essa afirmativa?”

A partir dessas “provocações”, a única fala que representa o Nível IIC revela o seguinte argumento:

Ah, eu daria um exemplo falando; todas as atividades, por exemplo, que eu to fazendo com a criança, tem uma teoria por traz. Eu explicaria pra ela qual teoria que eu aprendi no Curso e porque eu to desenvolvendo essa atividade. Por exemplo, eu to dando um projeto pra uma criança. Por trás desse projeto tem um embasamento teórico. Então eu daria exemplos... ah... fiz um projeto de animais da fazenda com as crianças...; tem um embasamento teórico por trás. Cada atividade, eu to trabalhando uma área, uma linguagem; entendeu? Eu falaria assim; falaria na maior educação, né, lógico; explicando (risos) direitinho. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível IIC)

Nessa narrativa, a professora constrói a resposta para a questão apresentada, partindo de exemplos para justificar sua discordância sobre a afirmativa de que a “teoria é uma coisa e a prática é outra”. Embora demonstre conhecimento teórico sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e, além disso, mantenha a convicção de que a teoria norteia sua prática, a docente apoia-se na descrição de uma situação, que considera exitosa, para explicar sobre ela; poderíamos considerar isso como abstração pseudoempírica. Parte do princípio de que apresentar um exemplo é o suficiente para explicar o porquê compreende sobre a indissociabilidade da teoria e da prática na ação docente cotidiana. Apresenta elaborações conceituais que indicam um processo reflexivo para buscar solucionar uma situação-problema em relação a discursos que permeiam a prática docente (neste caso, justificar sua crença ou não de que a teoria é uma coisa e a prática é outra).

Essa narrativa evidenciada pela professora referenda o que Piaget (1978a;1978b) e seus colaboradores afirmam em relação ao pensamento inferencial, que possibilita o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e, com isso, proporcionar o processo de interiorização e construção de conceitos que vão se desenhando por meio das regulações.

Foi possível inferir também, a partir dessa narrativa, sobre o movimento da periferia (P) para as regiões centrais (C), uma vez que ficam perceptíveis as observações iniciais a respeito de suas ações, o que indica o processo de buscar o reconhecimento e as explicações dos meios empregados para fundamentar sua compreensão e justificar por que refuta os discursos de que a prática não dialoga com os fundamentos teóricos na ação docente.

Em relação ao Nível III, as representações das professoras, ao emitirem interpretações sobre as intervenções sistemáticas, revelaram narrativas que compreendem o nível mais elevado da tomada de consciência, apresentando uma abstração refletida:

Eu to aprendendo muito aqui com vocês. Eu vou falar um pouquinho o que eu penso. Eu acho que a teoria anda sim, junto com a prática. Igual a Thaís e a Hallana falaram, né; tudo que a gente vai executar, a gente precisa de um embasamento; porque senão vira senso comum. Então se você está fazendo algo que você não sabe o que tá fazendo é porque, é do senso comum. Então eu acho que essa teoria vem nos nortear, nos orientar na hora da prática. Então eu acho que elas andam juntas sim, né; elas são vertentes indissociáveis. É...

eu acredito muito nisso; se você tá executando uma atividade, observando uma criança, o porquê daquela observação, daquela avaliação; se você tem uma teoria por traz daquilo, você compreende; se não tem, vira senso comum. É isso. [...]. (Aline, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Eu concordo plenamente com o que Aline falou. E se enquanto professora de educação infantil a gente não tiver a parte teórica, a gente faz isso no senso comum. E assim, talvez a nossa profissão seja uma das profissões que mais se aproxima de pessoas que não tem o embasamento teórico e que queiram fazer ou exercitar a profissão. Por exemplo, cuidar de criança, qualquer pessoa fala que cuida; pra que você vai ter embasamento teórico? Se eu não tenho esse embasamento teórico eu me aproximo desse senso comum. Pensando nesse sentido. Eu acredito que a prática é muito ampla. Na prática a gente vai pegar situações que a gente nunca viveu; que a gente nunca passou dentro do laboratório. Que a gente nunca esperou viver. Mas se a gente não tiver o embasamento teórico pra saber lidar com essas situações e tá, pelo menos, mais ou menos preparada, a gente faz do senso comum. (Ana Paula, 4 anos de formada, 4 anos de docência, Nível III)

Olha, eu diria pra essa pessoa que a prática é uma consequência da teoria, primeiramente. Então assim, se eu estou ali na prática eu preciso aplicar a teoria. Senão, não faz sentido eu ter passado 4 anos da minha vida, 4 anos e meio, 5 (anos) estudando teoria. E eu diria pra essa pessoa, pensando em mim, formada em educação infantil, de que eu, graças a Deus, eu tive oportunidade de ter um curso em que a teoria era sempre aliada a prática. Então, por exemplo, eu tinha aula ali de linguagem matemática, eu tinha aula de ciências, eu via a teoria, mas eu ia também para um laboratório vivenciar a prática daquilo que estava sendo discutido na sala de aula. Então, quando uma pessoa pra mim, vira e fala isso: a teoria é uma coisa e a prática é outra, eu discordo totalmente. Porque a minha formação me permitiu pensar diferente. (Hallana, 3 anos de formada, 1 ano e 10 meses de docência, Nível III)

Essas narrativas evidenciam como as professoras explicam o porquê refutam a afirmativa de que existe uma “prática pura” ou “teoria pura”, ou seja, porque teoria e prática são indissociáveis. Fazem emergir elaborações conceituais entre teoria e senso comum, à medida que propõem operar sobre a teoria para que a ação da professora não seja pautada no senso comum. Demonstram conhecimento pedagógico e teórico sobre o assunto e buscam analisar e argumentar sobre a necessidade de a ação docente ancorar-se em conhecimentos científicos.

Conseguem discutir sobre a questão apresentada sem centrar em descrever uma ação e, sim, problematizar sobre o assunto, analisando a importância do conhecimento teórico em contraposição ao conhecimento do senso comum. Fazem emergir conceitos construídos sobre observação e avaliação da criança, defendendo a necessidade de um aporte teórico para subsidiar a ação.

Ao argumentarem sobre a questão apresentada, discutem a profissão docente sem se prenderem aos relatos sobre como fazer. Retomam algumas experiências vivenciadas durante a

formação inicial para refletir sobre a necessidade do embasamento teórico na ação docente, independente de ser relacionada a uma atividade desenvolvida com a criança. Essas professoras se apoiam nas experiências e conhecimentos construídos na graduação para evidenciar argumentos que justificam a posição de que teoria e prática são indissociáveis, isto é, produzem conceitos próprios sobre a relação teoria-prática na ação docente. Entretanto, esses conceitos produzidos partem de reflexões sobre os contextos teóricos vivenciados na formação inicial.

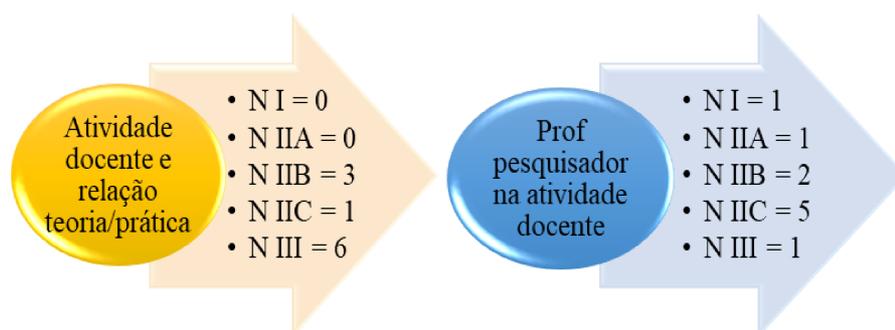
Discutem sobre a importância da formação inicial para reafirmar a ideia de que a prática está impregnada de teoria. Relatam também a compreensão sobre a importância de ter feito um curso de graduação que integrava teoria e prática em diferentes campos de experiências (aulas práticas nas unidades de Educação Infantil (LDI/LDH), projetos de extensão, projetos de ensino como o PIBID, por exemplo, entre outras). Evidenciam que o saber fazer depende do conhecimento teórico sobre esse fazer e, por isso, as disciplinas cursadas na graduação foram essenciais para o desenvolvimento da ação docente enquanto profissional. Essa ação docente é compreendida em dois sentidos: o sentido de pensar a docência e o sentido de fazer a docência, isto é, no saber e no fazer docente (saberes e fazeres).

Bonetti (2004) afirma que a exigência de profissionais que desempenham as funções abrangentes de educação e cuidado se dá, inclusive, em função das condições concretas de trabalho para atender às particularidades de uma Instituição de Educação Infantil em relação ao espaço e às rotinas das crianças. Além disso, é necessário que esses profissionais tenham conhecimentos que os possibilitem promover, a partir do conhecimento científico, a interação com as famílias e com os demais profissionais, integrando conhecimentos de várias áreas. Assim, o professor deixa de realizar a sua prática com base no senso comum.

7.2 “QUANDO EU ESTAVA ESTAGIANDO ELES FALAVAM: AH..., A TEORIA É LINDA, MAS A PRÁTICA É OUTRA HISTÓRIA” – REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS DOCENTE

Nesta categoria que propõe discussão em relação às “reflexões sobre a práxis docente”, encontramos duas subcategorias que intitulamos de “Atividade docente e relação teoria/prática” e “Professor pesquisador na atividade docente”. Para ilustrar os níveis de tomada de consciência identificados nessas duas subcategorias, apresentamos o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Reflexões sobre a práxis docente



Fonte: Elaboração da autora (2022).

As narrativas que emergiram das intervenções sistemáticas e deram origem à subcategoria “atividade docente e relação teoria/prática” provocaram perturbações no sentido de possibilitar que as professoras pudessem pensar criticamente sobre suas próprias práticas de forma reflexiva. Destarte, há relação com os conhecimentos teóricos construídos na formação inicial. Portanto, com base nas premissas de Piaget, acreditamos que as professoras, a partir das interações com as outras, são capazes de descrever, analisar e interpretar sua própria prática, relacionando o que compreendem sobre os fundamentos teóricos que consideram importantes para reconstruir sua própria ação docente.

Nesta parte da roda de conversa virtual, realizamos os seguintes questionamentos:

- “Vocês falaram em vários momentos que a teoria precisa andar junto com a prática. Disseram também que ambas se complementam. Como isso acontece no dia a dia de vocês enquanto docentes? Como isso se dá nas relações que vocês estabelecem no dia a dia com a criança?”
- “Muitas de vocês falaram sobre a importância da reflexão sobre a prática docente. O que significa refletir sobre a prática docente?”

As representações das professoras foram marcadas por narrativas que expressam os seguintes níveis da tomada de consciência: Níveis IIB – Argumentação (3 narrativas), IIC – Compreensão (1 narrativa) e III – Conceituação (6 narrativas). Não aparecem narrativas do Nível I – Descrição da ação e do Nível IIA – Explicação, que são os níveis iniciais que compõem o processo de tomada de consciência e representam análises centradas no “saber fazer” com êxito.

Nesse sentido, podemos inferir que as representações das professoras sobre as intervenções sistemáticas desta subcategoria – “atividade docente e relação teoria/prática” –

retratam os níveis mais complexos da tomada de consciência, indicando um movimento de interiorização do pensamento mais constante do que um movimento de exteriorização.

As representações das professoras que se encontram no Nível IIB revelam sua compreensão sobre a importância do conhecimento teórico para realizar sua prática, demonstrando que o saber fazer não é suficiente para uma prática consciente. É necessário refletir sobre ela diariamente para que novas regulações sejam possíveis. Dessa forma, mostram o caminho de análise que estão trilhando nesse processo de tomada de consciência sobre a prática docente. Entre as narrativas classificadas neste Nível IIB, exemplificamos com o trecho a seguir:

Acho que a primeira ação é quando você sabe a turma que você vai ficar. Por exemplo, de 2 anos. Ali você já tem que começar a olhar a teoria, pesquisar pra entender aquela faixa etária; ali já é o primeiro passo. Depois no dia a dia das atividades; no planejamento diário, semanal; não sei como que vai suceder; mas acho que o primeiro é aí. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB)

A fala da professora caminha na direção de apresentar argumentos sobre a necessidade de se apropriar de conhecimentos sobre as especificidades de determinada faixa etária para definir ações para o grupo de crianças, objetivando compreender suas especificidades e necessidades enquanto grupo e enquanto em sua individualidade e complexidade. É possível perceber que, embora consiga argumentar sobre o que significa estar a teoria relacionada à prática, isso não justifica por que tal fato é importante para explicar o motivo pelo qual não há dissociação da teoria com a prática no cotidiano da atuação docente. Fala como fazer sem justificar por que é necessário fazer dessa forma para explicar seu saber. Está presa a exemplos, demonstrando uma centralidade que externaliza estar em processo de abstração pseudoempírica, pois ainda necessita apoiar-se em um exemplo para poder explicar o que compreende sobre o que está perturbando cognitivamente.

A narrativa seguinte também se encontra no Nível IIB e revela sobre a necessidade de uma prática crítica reflexiva:

Eu penso que refletir a nossa prática docente é basicamente fazer uma balança dos nossos pontos positivos, dos nossos pontos negativos, o que precisa melhorar, o que é que a gente está batendo cabeça ali no mesmo ponto e não está dando certo; porque não está dando certo? O que eu preciso fazer para mudar aquilo ali? Acho que é basicamente o que as meninas falaram mesmo; no meu ponto de vista. (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB)

Embora faça emergir o conceito de “autoavaliação”, “reflexão crítica da prática”, faz sua análise descrevendo o que precisa ser feito para aguçar o processo reflexivo do “ser professora” e o que implica esse “saber docente”. Detalha o que é preciso fazer para provocar reflexões da prática docente, mas ainda não revela elaborações conceituais que expliquem o porquê desse fazer, além do como se dá a atividade docente na relação teoria/prática. Melhor dizendo, a narrativa que expõe o que significa refletir sobre a prática docente revela argumentos mais representativos do como fazer em vez do porquê é necessário fazer.

Nossa pergunta é: – Por que é preciso “fazer uma balança dos nossos pontos positivos, dos nossos pontos negativos, o que precisa melhorar? [...]”. Diante dessa narrativa, podemos inferir que as elaborações conceituais para justificar o porquê se encontram no nível da abstração reflexionante do tipo pseudoempírica. Ressaltamos que a abstração reflexionante é um processo que permite construir estruturas novas, em virtude da reorganização de elementos tirados de estruturas anteriores e, como tal, tanto pode funcionar de maneira inconsciente como sob a direção de intenções deliberadas [...] (PIAGET, 1995).

Ilustrando o Nível IIC, encontramos apenas uma narrativa em que a professora diz:

Também concordo assim, com a Laiz, né. Primeiro isso não é dissociável, né, teoria e prática. Igual ela falou, a gente receber a turma, né; ver qual faixa etária, estudá-la; porque se for pegar uma turma e não saber qual faixa etária e qual o desenvolvimento que ela tá, e só ir na prática desenvolvendo as atividades, não tem como. Então tem que estudar; fazer um planejamento adequado pra aquela faixa etária; articular as atividades pedagógicas para o desenvolvimento daquelas crianças de acordo com a faixa etária. Pra isso eu tenho que buscar a teoria também. Não posso buscar do além, né... (riso). Então, eu vou muito com o que a Laiz diz. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível IIC)

A professora reitera o argumento de que teoria e prática são indissociáveis e, por isso, estão presentes em tudo que envolve a ação docente. Defende a posição de que o professor precisa estudar continuamente e indica que isso fornece subsídios para pensar o planejamento das atividades com as crianças, considerando as especificidades da faixa etária atendida. Mas o que indica que a representação dessa professora pode ser classificada no Nível IIC – Compreensão?

Ao explicar o que precisa ser feito para que a prática esteja subsidiada pela teoria, ela não esclarece por que essa ação depende da teoria. Permanece descrevendo, explicando e justificando a ação de uma forma que possa obter êxito. Portanto, ao falar de como obter êxito, recorre a explicações de cunho teórico, no sentido de afirmar a necessidade de conhecer as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias, porém ainda se apropriando de

forma incipiente desse conhecimento para explicar, criticar, justificar e propor estratégias, mediante a elaboração de conceitos em relação ao porquê defende seu ponto de vista.

Nesse caso, as assimilações podem ser compreendidas como conceituais. Conceituação essa centrada em elementos do como fazer para explicar o que compreende como indissociabilidade da teoria com a prática. Assim, existe um “saber-fazer”, em que a execução é explicada e justificada em razão de uma ordem superior. Portanto, mesmo refutando a ideia de uma “prática pura” e uma “teoria pura”, permanece sem apresentar elaborações conceituais que justifiquem essa compreensão. Existe uma compreensão conceitual e teórica inicial que pode explicar e fundamentar a ação, mas ela não leva a uma elaboração conceitual do porquê acredita na sua proposição.

Já as argumentações presentes nas narrativas do Nível III indicam representações de forma a explicitar suas construções e reconstruções por meio das regulações, para justificar por que se apoiam no pressuposto de que a teoria e a prática requerem ações indissociáveis. Tais elaborações conceituais reiteram a premissa de Piaget (1972/1973, p. 85) de que “pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo”. Essa transformação se dá em função do processo de interiorização. Melhor dizendo, a partir das intervenções sistemáticas e dos diálogos com seus pares, durante a RCV recorreremos às falas de algumas professoras do grupo e aos conhecimentos teóricos construídos ao longo da formação inicial para elaborar conceitos que justificam por que defendem a indissociabilidade entre teoria e prática na atividade docente. Tais reflexões podem ser observadas nas narrativas a seguir:

Concordo com as meninas. Eu acho que no momento do planejamento, é um momento muito importante que a gente precisa da teoria pra gente saber, né, o que a gente vai planejar. Pra que a gente tá planejando aquilo? Porque a gente escolheu aquele jogo, aquela atividade? O que é que vai desenvolver? Nos momentos de conflitos das crianças, saber como a gente vai agir ali. Por que a criança está tendo aquele conflito? Está agindo daquela forma? Na hora, também, de atividades em sala de aula, em todo o momento a teoria está andando com a prática, né. Eu entendo que muitas vezes...; eu já ouvi isso, inclusive várias vezes, pessoas falando que, “ah... a teoria é linda!” Principalmente professores com mais tempo de carreira. Quando eu estava estagiando eles falavam: “ah, a teoria é linda, mas a prática é outra história”. Aí vem essa questão que a Laiz trouxe, né. A pessoa acaba se estagnando na época de sua formação, não busca coisas novas; e também acha, quando a gente chega lá com coisas novas, que a gente tá fazendo besteira, porque não concorda com o que a gente faz; não quer entender; não procura entender também; e acaba passando esse pensamento pra muitas pessoas. Acaba até desanimando muitas pessoas no meio do caminho. Quando eu estagiava no LDI, fazia atividades no LDI, depois eu ia fazer meu pibid lá no Nova Viçosa. Era a mesma faixa etária de criança. Era a mesma teoria que eu carregava comigo, mas eram ambientes completamente distintos. E ali acho que cabe muito a criatividade do professor também. Eu sei a teoria, eu sei o que eu devo

aplicar, mas esse ambiente não cabe eu fazer a mesma coisa que no LDI, porque não tem a mesma estrutura. Então, o que eu vou fazer aqui pra desenvolver essas crianças da mesma forma que as que estão no LDI estão sendo desenvolvidas? Então eu acho que engloba a criatividade do professor, a vontade de buscar coisas novas, de fazer acontecer ali, ao invés de falar: “não, a teoria que eu aprendi lá linda, o LDI é lindo, mas no Nova Viçosa que é uma casa com cômodo pequeno eu não consigo fazer nada disso”. Então eu acho que a teoria anda sempre de mãos dadas com a prática; não tem como separar as duas não. Porque senão cai lá no senso comum, como todo mundo já citou, né! Sem embasamento, sem nada! (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

[...] a gente também depara com algumas instituições que né, presa por ter livros, né; muito xerox dentro de sala de aula e tal. E como que uma criança de 2 anos vai fazer uma apostila, né, muito xerox? Então a gente precisa até de embasamento teórico pra ir conversar com a coordenação, porque ter muito xerox não é muito legal. [...]. Até pra conversar com a própria instituição. Porque cada instituição tem aquela teoria ali. Então até pra conversar com a instituição a gente..., eu pelo menos tenho que voltar em algumas teorias das aulas práticas; porque que é importante a ludicidade, né. Só pra complementar. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível III)

Só destacar o quanto sua pergunta é interessante de se pensar. Porque como que a gente vai pensar nossa prática. Como que a gente não dissocia isso. Na nossa fala teoria e prática andam juntos. Aí a gente pensar na nossa prática, como a gente faz essa não dissociação. Eu acho essa pergunta interessantíssima. E a resposta que eu cheguei é que, eu acho que a teoria está tão internalizada, a gente já tem ela interiorizada, que realiza a prática e talvez não reflita tanto quanto deveria ser refletida. Por exemplo, igual Laiz falou, na hora de fazer o planejamento, na hora de dar uma atividade para a criança, a gente tem a teoria embasada. Pensando agora, com a sua pergunta, de que isso ta fazendo a teoria andar junto com a prática. Não sei se deu pra compreender. Mas eu achei assim, superinteressante. Porque a gente parar pra pensar nisso; e assim, conversando com professoras, né. Muito interessante essa pergunta e essa reflexão pra nós, sabe. Eu acho que tá tão interiorizado, a nossa teoria na nossa..., pelo menos na minha prática enquanto professora, que eu parar pra refletir que realmente eu tô agindo com a teoria, está vindo num estalo, sabe. (Ana Paula, 4 anos de formada, 4 anos de docência, Nível III)

As narrativas classificadas no Nível III evidenciam preocupações das professoras em justificar por que acreditam que teoria e prática são indissociáveis das ações durante a atividade docente. Indicam essa indissociabilidade em diferentes momentos: nas experiências vivenciadas durante a formação inicial e nas interações com as crianças, na Gestão da Instituição e nas situações de planejamento.

Discutem sobre a necessidade de reflexões constantes e de participação em atividades de Educação Continuada. Ao elaborarem os argumentos para explicar por que defendem suas ideias, elucidam sobre conceitos que têm relação com a profissão docente e a identidade docente. Reafirmam sobre a necessidade de o professor refletir sobre sua formação e sua prática.

Retomam as inferências feitas no início desta sessão sobre o senso comum na ação docente. Justificam a necessidade do uso da teoria em contextos diferentes no cotidiano da instituição.

Ao realizarem elaborações conceituais, essas professoras conseguem fazer generalizações ao evidenciarem sobre a problemática de uma ação docente com base em materiais vinculados aos sistemas de ensino que prezam pelo apostilamento, isto é, o uso de material didático como apostilas e livros didáticos, em contraposição ao material que permite à criança criar e descobrir por meio de práticas lúdicas. Generalizam quando expõem sobre a necessidade de diálogo com a Gestão Escolar sobre a melhor forma de intervenção pedagógica, justificando por que é necessário se apoiar em concepções teóricas. Assim, argumentam sobre a relação teoria/prática, justificando o porquê de a teoria estar integrada à prática.

Nesse processo de elaborações conceituais, fazem emergir verbetes como internalização e interiorização na ação docente, coordenando pontos de vista sobre ação internalizada e ação interiorizada e, ao mesmo tempo, questionam se na prática do dia a dia conseguem ter consciência dessa indissociação da teoria com a prática. Além dessas reflexões, as narrativas fazem referências sobre a necessidade de espaços de diálogos e troca de saberes entre os pares para tomarem consciência de aspectos específicos que permeiam a ação docente.

O fato de uma professora dizer “eu parar pra refletir que realmente eu tô agindo com a teoria, está vindo num estalo, sabe” referenda as proposições de Becker (2003; 2012), Freire (2021), Nóvoa (2020; 2022) e Tardif (2011) sobre a necessidade de uma formação contínua, em diálogo com os pares. Essas oportunidades de reflexão sobre os fazeres docentes possibilitam a construção dos saberes docentes. Portanto, a formação continuada é tão importante quanto a formação inicial para que os professores consigam tomar consciência, em seu nível mais complexo, de suas ações ao longo da atividade e da profissionalidade docente.

Em relação à segunda subcategoria “professor pesquisador na atividade docente”, as representações das professoras referem-se ao fato de como compreendem a docência ao elaborarem significações sobre o professor pesquisador, dando sentido às ações docentes. Isso se dá tanto no dia a dia da atuação docente com as crianças quanto nas interações com as famílias, seus pares e a Gestão da Instituição.

Elaborar conceitos que permeiam a temática do professor pesquisador na atividade docente requer desse grupo de professoras movimentos reflexivos que vão indicar sobre os percursos trilhados entre o campo do saber-fazer e o campo do compreender, no sentido mais completo da tomada de consciência sobre “ser professora pesquisadora”. Portanto, há um movimento da Periferia (P) para o Centro (C) na compreensão desse saber docente. Para lançar

questionamentos perturbadores que provocaram análises críticas junto a esse grupo de professoras, fizemos as seguintes intervenções sistemáticas:

- “Várias de vocês, em alguns momentos das nossas conversas, trouxeram o termo professor pesquisador. Minha curiosidade é saber como vocês se apropriam disso no dia a dia da prática. Vocês falaram: ‘o professor precisa ser pesquisador’; ‘é importante pesquisar’; ‘é importante o professor ser reflexivo’. Como se dá isso no dia a dia da prática de vocês?”
- “Como é ser professor pesquisador na ação direta com a criança?”

A partir desses questionamentos, identificamos narrativas que foram classificadas nos Níveis I – Descrição da ação (1 narrativa), IIA – Explicação (1 narrativa), IIB – Argumentação (2 narrativas), IIC – Compreensão (5 narrativas) e III – Conceituação (1 narrativa). Considerando as representações deste grupo de professoras, é possível perceber a tomada de consciência sobre o que significa “ser professor pesquisador” durante a atividade docente. Podemos perceber que esse grupo está seguindo um percurso de construção de um saber mais elaborado sobre o tema, pois a variação das narrativas caminha de níveis mais elementares (Níveis I e IIA) para níveis mais complexos (Níveis IIC e III).

O nível em que observamos maior número de narrativas (Nível IIC – Cinco narrativas) foi o que antecede à tomada de consciência em sua maior complexidade. Entretanto, vale ressaltar que, entre o número total de narrativas (10 narrativas), duas retratam os níveis mais elementares, isto é, os níveis iniciais do processo de tomada de consciência (Níveis I e IIA). Podemos inferir que a elaboração de conceitos sobre ser professor pesquisador na docência não está centrado, exclusivamente, na ação de primeiro grau, pois, mesmo buscando descrever sua ação para justificar um posicionamento, as professoras iniciam o movimento de explicar o porquê afirmam a importância e necessidade de “ser professor pesquisador”.

Para melhor compreensão sobre a diferença entre a ação de primeiro grau e a ação de segundo grau, vale destacar o que diz Becker (2012), explicitando que a ação de primeiro grau está diretamente relacionada com as ações práticas que levam ao êxito e podem ser mais ou menos automatizadas. Já as ações de segundo grau são explicadas como aquelas que incorporam as ações de primeiro grau (fazer com êxito), retirando delas, por reflexionamento, suas coordenações, o que leva à compreensão e à abstração refletida.

No caso das explicações sobre “ser professor pesquisador” no dia a dia docente, percebemos que os níveis de tomada de consciência que consideramos como iniciais centram nos relatos do como fazer. À medida que as trocas discursivas vão ocorrendo, é possível perceber que as reflexões se encaminham para as ações de segundo grau, uma vez que, além de

relatar sobre como fazer, as narrativas das professoras evidenciam a preocupação de justificar o porquê da importância do “ser professor pesquisador” no dia a dia da ação docente.

Para ilustrar como as professoras significaram o tema a partir de suas representações, as narrativas encontradas nos Níveis I e IIA revelam as seguintes ideias:

Tem até um exemplo; no ano retrasado eu tive um aluno autista. Eu nunca tinha me deparado com uma criança assim, que veio pra mim. Então eu tive que pesquisar, conversar com o psicólogo dela para gente, né, ir ali trabalhando junto. E eu tive que pesquisar muito, muito mesmo. Pra desenvolver atividade, né, que ele possa acompanhar a turma. Então assim, foram noites de pesquisa sobre o assunto. Então, tem que tá pesquisando muito. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível I)

Para argumentar sobre o conceito que possui sobre o tema, a professora fala dos resultados da sua ação. A partir dos resultados exitosos, explica por que defende a ideia de que uma das responsabilidades do professor é ser pesquisador. Embora transforme em pensamento a sua ação exitosa, ainda não apresenta a justificativa do porquê obteve êxito. Essa professora mantém-se na descrição de uma situação e não se apropria dela para explicar e argumentar o que compreende como ser professora pesquisadora.

Então, as segundas-feiras na minha sala, sempre na hora da roda as crianças traziam o que aconteceu no final de semana, sempre falava algo. Então eu ia pesquisando o que é que aconteceu. Tirava algo delas. Às vezes uma criança chegou machucada e comentava. Então é de grande importância a roda porque a gente investiga algo que eles trazem pra gente, sabe. Então pra mim a segunda-feira era de bastante pesquisa. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível IIA)

Para apresentar o argumento sobre o que é “ser professor pesquisador”, a professora descreve uma experiência vivenciada para explicar um conceito sem se apropriar de fundamentos teóricos para construir sua conceituação sobre o tema.

O Nível IIB pode ser considerado aquele que demonstra a transição entre os níveis mais elementares para os níveis mais complexos (IIC e III) da tomada de consciência. Portanto, identificamos duas narrativas (do total de 10) que foram classificadas nesse nível de transição (Nível IIB), que indica a capacidade de argumentação para representar ideias sobre ser professor pesquisador, mas ainda com explicações fundamentadas de forma mais incipiente. Estamos tratando do Nível IIB como nível de transição, porque ele é a etapa que antecede os níveis mais complexos da tomada de consciência (Níveis IIC e III) e é mais complexo do que os Níveis I e

IIA, em termos de elaborações conceituais. Segue a explicitação de uma das narrativas encontradas no Nível IIB:

Sim, eu acho que é isso também igual a Laiz falou. Também é importante anotar, né, esses questionamentos. Que nem tudo a gente vai conseguir lembrar de cabeça; pra não deixar nenhuma criança de fora, né. Tentar trazer várias pesquisas pra responder essas crianças, né. Se elas têm alguma curiosidade, alguma dúvida e tentar responder com uma pesquisa, um embasamento. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível IIB)

Na discussão sobre a questão apresentada, a narrativa expõe a explicação de como o professor deve fazer para se constituir enquanto professor pesquisador, indicando ações que devem ser apropriadas pelo professor para explicar o como fazer e também para obter êxito nesse fazer. Apresenta sua compreensão sobre o conceito, fazendo referência à atuação de como o professor deve agir com as crianças para atender às necessidades de investigação delas. Porém, para obter êxito na ação, indica a necessidade de realizar anotações para, em outro momento, conseguir responder aos questionamentos feitos pelas crianças sobre algo que está sendo discutido no espaço interno ou externo da creche ou da pré-escola.

Fala do como deve ser feito, mas ainda não apresenta conceituação elaborada sobre o porquê precisa agir da forma proposta. Demonstra conhecimento sobre o ser professor pesquisador, mas a fundamentação dessa concepção se dá de forma incipiente e centrada na ação direta com a criança, sem elencar por que é importante ser pesquisador na atividade docente, uma vez que isso ultrapassa o sentido da docência centrada no desenvolvimento de atividades com as crianças.

Ao buscarem justificar o motivo pelo qual defendem que o professor deve ser pesquisador em sua ação docente, as participantes desta pesquisa apresentam, em pensamento, proposições de ações que podem levar ao êxito. Entretanto, permanecem centradas no objetivo direto dessa ação, que é atender às curiosidades das crianças, o que revela uma concepção mais periférica da ação.

Para abordarmos sobre as representações do grupo de professoras que classificamos nos Níveis IIC e III, é importante reiterarmos a premissa de Piaget de que o sujeito do conhecimento (neste caso, os professores) se transforma por meio do processo de acomodação originário de uma assimilação. Dizemos isso porque, segundo Becker (2012), as ações do meio ocorrem em multiplicidade, mas não é esse meio que produz transformações diretas no sujeito. A função do meio é efetuar desequilíbrios no sujeito para que ele possa analisar a situação-problema e procurar estratégias para resolvê-la e, portanto, elaborar novos conceitos a partir das reflexões

sobre esse problema. Na perspectiva dessa subcategoria, propusemos como situação-problema a necessidade de as professoras refletirem e justificarem posicionamentos em relação a ser professor pesquisador na ação docente.

Optamos por apresentar o Nível IIC e, na sequência, o Nível III, na intenção de evidenciar o caminho trilhado nas narrativas representacionais das professoras, saindo de um nível um pouco menos avançado de tomada de consciência para um nível em que podemos dizer que ocorreu a tomada de consciência sobre professor pesquisador na atividade docente em seu último nível de complexidade – abstração refletida. Esse caminho começa a ser ilustrado nas narrativas a seguir:

Acho que a partir do momento também que a gente tá agindo com a criança a gente é pesquisador, né. Igual a Meire falou, né, no momento da roda. Eu me lembro de alguns momentos de roda em sala que nós professores naquele momento, a nossa ação era a escuta. Escutar a criança, né. O que aconteceu no final de semana, observar. Porque muitas das vezes, na hora da roda, na segunda, igual a Meire colocou aí, a gente tinha várias situações problema que a criança colocava. Porque às vezes acontecia ao decorrer do final de semana. Então, a gente como pesquisador também, é esse pesquisador que escuta a criança também. O jeito da nossa ação com ela também é uma forma de pesquisa. Além do que as outras meninas falaram, né. De tá sempre pesquisando o novo pra tá levando pra ela, o que a gente não sabe. Então, o que a gente não sabe, a gente tem que recorrer à teoria, né; ao embasamento. É isso. (Aline, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Eu acredito que no momento da roda é realmente um momento onde a gente acaba sendo professor pesquisador; acaba investigando muitas coisas. No momento de atividades que envolve ciências também; acredito que seja um momento ali que a gente pode tá pesquisando junto com a criança, investigando junto com as crianças; porque é que misturando duas cores vira uma outra cor; tá investigando ali, tá incitando a criança a dar a sua opinião, o que ela acha que é. Então eu acho que esses momentos são momentos que dentro de sala de aula o professor é professor investigador. (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Embora as professoras relatem sobre elementos ainda não abordados na roda de conversa, como a importância da “escuta da criança” e “a prática como exercício investigativo,” elas ainda permanecem centradas na relação direta da professora com a criança. Isto é, toda e qualquer ação enquanto professora pesquisadora aborda, com exclusividade, aspectos que envolvem o desenvolvimento de atividades com as crianças. Isso deixa perceptível uma lacuna de argumentos que justificam o professor pesquisador na ação docente. Ação docente essa que envolve a criança, suas famílias, os pares docentes, a Gestão da Instituição e os espaços/ambientes onde as crianças permanecem parte da vida. Portanto, ao falar de como se dá o ser professor pesquisador, é necessário pensar nessa ação envolvendo todas as dimensões

do fazer docente no dia a dia da profissão. As representações das docentes no Nível IIC emitem uma análise da experiência centrada em uma visão mais periférica da ação, uma vez que apresentam os meios empregados para atingir os objetivos imediatos. Expressam também que em vários momentos da rotina é possível agir como pesquisador e não se centram somente na situação apresentada sobre essa questão. Evidenciam a necessidade não só de pesquisar sobre o que a criança trouxe, mas também pesquisar com ela. Embora consigam articular esses diferentes pontos de vista, as professoras permanecem tratando da temática falando de si mesmas, sem buscar elaborar conceitos sobre o tema em discussão para dizer sobre o porquê isso é importante na profissão docente.

Chegando ao Nível III, observamos que apenas uma professora apresenta reflexões que somam à compreensão de que sua narrativa envolve decisões que só são possíveis porque foi oportunizado um momento de reflexão crítica de suas ações.

E esse professor pesquisador cai muito naquela do professor que é só senso comum, né. É diferente o professor que é pesquisador e o professor que só vai do senso comum. Porque do senso comum ele parte do que as outras pessoas viveram, repete, né, ou do que ele acha que é certo, mas não tem nenhum embasamento teórico por traz daquela pesquisa que ele fez, entendeu? Nem chegou a fazer uma pesquisa, né, no caso, quando ele parte do senso comum. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível III)

Essa narrativa demonstra argumentos sobre o tema proposto, em que se discute a relação contraditória entre um professor que busca se inserir no campo da investigação (professor pesquisador) e outro que atua com base no senso comum. Isto é, aquele que copia e reproduz as ações de outros colegas sem realizar um processo reflexivo antes de decidir se basear nas proposições e experiências exitosas de seus pares. Reafirma a necessidade de pesquisar no sentido de buscar embasamento teórico que subsidiará as ações e intervenções em aspectos inerentes à profissão docente. Com esses argumentos, apresenta uma conceituação do que compreende como ação docente investigativa e ação docente não investigativa. Assim, é possível perceber a construção de um conceito próprio sobre o fazer, coordenando pontos de vista e estabelecendo relações lógicas.

Corroborando as representações das professoras, classificadas em diferentes níveis de tomada de consciência sobre ser professor pesquisador, Becker e Marques (2007) defendem que devemos pensar em uma formação profissional que compreenda o professor como um “pesquisador, em sentido amplo”.

Há inúmeras experiências que ocorrem no dia a dia da sala ambiente que precisam ser sistematizadas para não se perderem. Ao sistematizar os conhecimentos construídos nessa inter-relação professor-estudante (no caso desta pesquisa professor-criança), em qualquer nível de ensino, forma-se uma nova concepção de professor: o “professor-pesquisador”. Em se tratando dos docentes de bebês e crianças na Educação Infantil, isso não é diferente, uma vez que toda a prática docente requer do professor uma ação intencional e, portanto, investigativa, para atender às especificidades das crianças e também aos aspectos que compreendem a complexidade do ser docente em sua profissionalidade nos diferentes campos do saber. Esse saber, conforme Pimenta (2012), se dá em diferentes dimensões (tipologias): saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Todos requerem a docência na perspectiva da atuação enquanto pesquisador.

Vale destacar que a inovação e a transformação da prática docente será possível quando o professor assume sua condição de pesquisador. Assim, retomamos a epígrafe deste capítulo, quando Freire (2021, p. 30-1) explicita sua compreensão do que seja um docente pesquisador: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Podemos entender essa novidade como constituindo o domínio cognitivo que possibilita a capacidade de “generalização” na perspectiva da epistemologia genética. Sendo assim, chegamos ao nível mais complexo da tomada de consciência do seu fazer profissional.

Complementando essas afirmações, destacamos as inferências de Araújo e Figueiredo (2020, p. 3) ao elucidarem que “um bom docente da Educação Infantil deve ser aquele que está sempre pesquisando, refazendo, criticando e inovando, para que a sua prática docente esteja sempre sendo atualizada e, dessa maneira, seja mais competente em seu trabalho educativo”.

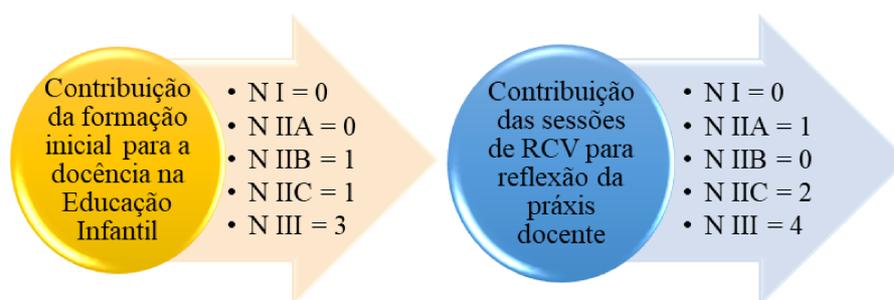
Para Becker (2012), o professor atinge sua plenitude docente quando consegue inventar, implementar ações que produzem novos fenômenos cognitivos, observar e avaliar esses fenômenos e, portanto, não reduzir sua função a copiar e repetir conhecimentos prontos. Portanto, pesquisar faz parte da função docente e da nova concepção de professor. Becker (2012, p. 14) diz ainda:

O professor como sujeito epistêmico é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos. Em nenhum domínio, o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender.

7.3 “MAS TEM UM DIFERENCIAL MUITO GRANDE NA NOSSA FORMAÇÃO QUE É A GENTE TER AULAS DE SAÚDE, A GENTE SABER LIDAR COM A SAÚDE DA CRIANÇA”: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM RELAÇÃO À PRÁXIS DOCENTE

As representações do grupo de professores evidenciaram narrativas que deram luz à elaboração de duas subcategorias: “Contribuição da formação inicial para a docência na Educação Infantil” e “Contribuição da sessão para reflexão da práxis docente”, conforme ilustra o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Reflexões sobre a formação em relação à práxis docente



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Na subcategoria “Contribuição da formação inicial para a docência na Educação Infantil”, realizamos os seguintes questionamentos:

- “Como vocês pensam o processo de formação inicial docente que contribua com a atividade docente na Educação Infantil? O que é que precisa ter, por exemplo? Como vocês pensam sobre a formação de professores para atuarem na Educação Infantil?”

A partir dos diálogos estabelecidos entre o grupo de professoras e a pesquisadora, identificamos cinco narrativas, que foram classificadas nos Níveis IIB (1 narrativa), IIC (1 narrativa) e III (3 narrativas). Não encontramos narrativas equivalentes aos Níveis I e II, o que indica que o processo de tomada de consciência sobre a formação inicial superou os níveis mais elementares considerados nesse processo.

É possível inferir que, ao discutirem especificamente sobre as contribuições da formação inicial para a atuação docente, as professoras que elucidaram suas representações sobre o tema demonstraram capacidade de reflexão sobre essa formação, operando conceitos em níveis mais complexos da tomada de consciência. Tal afirmativa pode ser fundamentada nas narrativas que caracterizam o Nível IIC (1 narrativa do total de 5) e o Nível III (3 narrativas

do total de 5). De forma análoga, os dois níveis de tomada de consciência que consideramos os mais complexos totalizaram quatro narrativas do total de cinco.

Todavia, o Nível IIB, que consideramos como um nível de transição na tomada de consciência de forma mais elementar para a mais complexa, também foi observado nas narrativas advindas dessas intervenções sistemáticas (1 narrativa). Melhor explicando, parte da descrição do saber fazer para a compreensão desse fazer por meio de argumentos que justificam por que operam sobre essas afirmativas. Para exemplificar a ideia explicitada integrante do Nível IIB, apresentamos a seguinte narrativa:

Eu concordo demais com a Josylaine sobre isso. Eu sou apaixonada com a puericultura e acho que ela poderia até ter 1 e 2; a Puericultura 2, para detalhar mais, porque é encantador, gera um diferencial grande. Foi uma disciplina que eu gostei bastante de fazer. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIB)

Fica explícito o movimento reflexivo que ocorre nessa narrativa a partir da escuta sobre o que uma professora do grupo expõe. Assim, essa afirmação ratifica a proposição de que o saber, no contexto da formação de professores, é compreendido como de caráter dinâmico, pois é construído enquanto vai sendo retraduzido e validado na prática do trabalho docente, uma vez que são atribuídos a esses saberes sentidos subjetivos (SOARES; VALLE, 2019). Tal conceituação de saber ilustra o movimento apresentado nessa narrativa, quando a professora se apoia em saberes de outras professoras para elaborar sua ideia e responder ao questionamento sobre o que elas pensam da formação inicial enquanto etapa da formação que pode contribuir para a prática docente.

Importante reiterar que, para expor sua compreensão a respeito da intervenção realizada, a professora faz referência a determinada disciplina cursada para expressar quanto ela contribuiu para a sua prática docente e, na oportunidade, reafirma a necessidade de que a disciplina **Puericultura** se desdobrasse em duas para o aprofundamento desses saberes. Porém, embora tenha evidenciado como essa disciplina foi importante na sua formação inicial para atuar como docente, ela não elabora uma definição do porquê esse conhecimento é importante para a profissão docente na Educação Infantil. Apresenta argumentos conceituais incipientes sobre a necessidade e importância dessa temática no processo formativo inicial, bem como sua relevância na atuação docente. Reflete sobre o fazer do outro, tomando uma posição e fazendo proposições, mas não explica o porquê de esse conhecimento ser importante e necessário para a atuação docente na Educação Infantil.

Ao revelar o Nível IIC, é possível identificar na narrativa a seguir uma iniciação na ampliação do domínio cognitivo, demonstrando elaborações conceituais menos incipientes, porém ainda centrada em relatar o que identifica de importante no curso de formação inicial de Licenciatura em Educação Infantil, sem elaborar conceituações do porquê esses conteúdos são importantes para a atuação docente:

E entrando nisso que as meninas estão falando, as nossas disciplinas são bem aprofundadas. Não é... Você pega um conteúdo e só fala, passa batido; aí a gente tem a questão da saúde, tem a questão de você tratar cada idade pra gente conhecer, nós conhecemos a criança, sabemos o diferencial que cada criança é diferente, estudamos cada etapa, cada faixa etária. Então é aprofundado; às vezes tem cursos que o conteúdo é tão amplo que eles trabalham pouco, aí um pouquinho aqui, um pouquinho ali, e no final ninguém sabe nada. E acho que esse é o diferencial, porque o nosso conteúdo é bem aprofundado. Acho que só isso, é o que eu queria completar. (Thainara, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível IIC)

Coordena pontos de vista diferentes quando analisa uma formação mais superficial e que não têm o aprofundamento teórico específico como o Curso de Educação Infantil. Apresenta argumentos superficiais sobre essa análise, pois não dá uma explicação fundamentada justificando qual a contribuição desses conhecimentos disciplinares dentro do curso de formação inicial para subsidiar a prática docente na Educação Infantil. Afirma ser necessário, mas ainda não justifica por quê.

Já as narrativas do Nível III evidenciam uma construção conceitual mais elaborada que os níveis anteriores, em forma de incursões teóricas, às vezes mais, às vezes menos elaboradas, mas na perspectiva de coordenações de ações. No entanto, é possível perceber o movimento reflexivo para conceituar sobre o porquê da importância de uma formação inicial específica para a docência na Educação Infantil. Vejamos as narrativas que revelam representações que foram classificadas no Nível III:

Como eu penso essa formação? Eu acho que essa formação...; igual, eu peço muito referência o nosso Curso, né, que tem a teoria, mas também tem a prática e também da possibilidade da prática ser em várias escolas, de realidades totalmente diferentes que a gente faz lá do laboratório, né?! Então, eu acho que o curso de formação docente, tem que dar essa oportunidade de colocar em prática tudo que a gente aprende na teoria, se não, a gente vai só formar teoria, mas não vai ter aprendido essa prática; não vai ter aprendido a aplicar a teoria na prática. E o curso de Educação Infantil faz muito bem isso, dá essa oportunidade da gente aprender aplicar essa teoria na prática. Então, eu acho que mais importante é isso que o curso tem que ter, que a formação tem que ter. A formação do professor. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível III)

[...] O que falta mesmo acho que é uma questão psicológica mesmo, que eu já até falei em outro encontro, porque o professor tanto no dia a dia tinha que ter um psicólogo lá, tá acompanhando. Porque são vários pepinos; e às vezes durante essa formação ter algo mais, sabe, mais específico pra isso, eu acho que é o que falta, que é controlar a emoção, possibilitar a pessoa a controlar as emoções, ações. De resto, eu acredito que o curso de Educação Infantil é excepcional, é diferenciado. Acabou! (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Complementando o que as meninas estão falando aí sobre o curso, sobre a teoria e a prática, eu sou apaixonada pelo Curso por isso; é a minha grande paixão, mas tem um diferencial também muito grande na nossa formação que é a gente ter aulas de saúde; a gente saber, né, lidar com saúde da criança; coisas que em outros cursos não tem; a gente aprende na puericultura, na biologia, a gente aprende muitas coisas sobre o cuidar mesmo da criança. O ter esse olhar diferenciado da criança. A gente chega na sala de aula, às vezes olha para uma criança; só de olhar para uma criança a gente já sabe que ela não está bem. Então a gente tem essa preparação no curso de Educação Infantil e eu acho que isso é de suma importância pra uma iniciação docente. (Josylaine, 5 anos de formada, 4 anos de docência, Nível III)

As narrativas dessas professoras apresentam um conceito do que é necessário no curso de formação inicial para a docência na Educação Infantil. Tomam como referência o Curso de Licenciatura em Educação Infantil e enfatizam sobre a necessidade de uma formação prática alinhada à teoria. Fazem alusão ao conceito de práxis docente e retomam a ideia de que teoria e prática são indissociáveis e estabelecem relações e coordenações de pontos de vista, propondo a integração teoria e prática. A partir disso, elaboram conceitos necessários à formação inicial, indicando lacunas no Curso de Licenciatura em Educação Infantil, no que se refere a momentos formativos que discutam sobre a saúde mental do professor. Evidenciam ser fundamental essa formação pessoal para a construção da identidade docente e para o trabalho docente.

Tais representações nos mostram que as elaborações conceituais presentes nessas narrativas ilustram processos reflexivos das professoras sobre a importância de uma formação docente específica que dialoga com outras ciências para proporcionar uma formação de maior complexidade e que atenda às especificidades do trabalho com os bebês e as crianças de até 5 anos de idade. Diante do fato de exporem ideias que superam a proposta de uma formação pedagógica, indicando a necessidade de experiências sobre a formação humana (saúde mental) e a formação em áreas específicas da saúde (biologia, saúde da criança, puericultura), as professoras justificam o porquê da necessidade de uma formação específica para atuar na docência da Educação Infantil.

Apresentam os meios a serem empregados na formação inicial e na instituição para fortalecer a autonomia moral e intelectual do professor e proporcionar saúde mental que apoie suas ações e decisões no âmbito da Instituição Educacional.

Compreendem a importância e necessidade de uma formação multidisciplinar que perpassa pela formação em outras áreas, como da Biologia e da Saúde. Elaboram argumentos do porquê a formação em Educação Infantil necessita de conhecimentos que ultrapassam os conteúdos relativos à área pedagógica.

Ressaltamos que, no sentido piagetiano, experiência não significa somente a prática em si, mas também o que se faz com a prática. Portanto, para Piaget (1991), a experiência é um dos fatores do desenvolvimento humano e se constitui em dois tipos: a experiência física e a experiência lógico-matemática. A experiência física ocorre por meio da abstração empírica. A experiência lógico-matemática acontece pela abstração reflexionante. Esses dois tipos de abstrações podem ser compreendidos como o caminho percorrido pelo sujeito (nesta pesquisa, as professoras), em interação social, no processo de tomada de consciência. Entretanto, a tomada de consciência em nível mais complexo ocorre quando o sujeito chega à abstração reflexionante do tipo refletida que Piaget denomina abstração refletida.

É possível inferir que as coordenações inferenciais presentes nessas narrativas corroboram os conhecimentos científicos produzidos por teóricos que se dedicaram a investigar sobre a formação de professores. Nesse sentido, Kramer (2009) afirma ser necessário considerar as especificidades dos bebês e crianças de até 5 anos de idade, proporcionando uma formação sólida e específica, para que haja garantia de formar profissionais implicados na arte de cuidar e educar, vislumbrando o amanhã, mas não se esquecendo de que as necessidades das crianças são o agora.

Para Libâneo (2013), os cursos de formação inicial têm papel relevante na construção da identidade profissional, oportunizando a construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores para que possam ter autonomia profissional e refletir sobre sua prática, investigando e construindo teorias sobre seu trabalho.

Em relação à indissociabilidade da teoria com a prática, vale enfatizar a definição de Becker (2012, p. 87), ao dizer que:

A prática é, por conseguinte, condição necessária da teoria, mas de modo algum sua condição suficiente. A prática tem toda importância que se pode imaginar, mas sem a teoria ela é cega, por isso, incapaz de responder aos problemas novos que inevitavelmente hão de surgir e de introduzir transformações nela mesma.

Vale ressaltar também as ponderações de Nóvoa (2022) sobre as licenciaturas, de modo geral, na defesa de que os cursos de formação inicial de professores, independente da modalidade de ensino a que irá atender, devem prezar por uma formação que dialogue com diferentes ciências. Nesse sentido, Nóvoa (2022) faz referência a um projeto desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em que desenvolveram a ideia de uma “casa comum” para subsidiar a formação de professores. Ele diz:

É nesta casa comum que se pode definir um campo estimulante, que escape à fragmentação atual das licenciaturas e que mobilize o conhecimento pertinente para formar os professores do futuro. Precisamos, nesta casa comum, do conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (Matemática, Biologia, História...), pois quem os desvaloriza comete um erro fatal. Se não dominarmos estes conteúdos, as mais sofisticadas técnicas de ensino de pouco nos servirão. Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos. Mas estes dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2022, p. 65).

Esse posicionamento de Nóvoa (2022) vai ao encontro dos saberes socializados por esse grupo de professoras, no que se refere à indissociabilidade da teoria com a prática, compreendendo que ambas têm seu valor próprio, mas que, para uma formação integral, uma depende da outra. Como diz Freire (2021), a prática sem fundamento teórico vira “ativismo”.

É um fato instigante que reafirma a proposição de Piaget e demais autores que argumentam sobre a importância do professor reflexivo, no sentido de transformar a ação docente. Essa transformação ocorre por meio da tomada de consciência, que se dá no processo de socialização do pensamento.

Validando essa afirmativa, Oliveira (2012, p. 24) diz:

Em primeiro lugar é preciso ter claro que, ao propor sua construção teórica, Piaget se opõe à ideia de que é possível chegar ao conhecimento por uma “autorreflexão”, como se tudo tivesse origem no indivíduo. Refutando essa pretensão de que há um conhecimento inato adormecido no sujeito, que poderia ser despertado pelos “poderes internos” da reflexão, Piaget coloca o problema da reflexão no âmbito da interação sujeito-objeto. Nessa via de mão dupla, a abstração representa o caminho da ação.

[...] Piaget chama de abstração não apenas a possibilidade de reconhecer no objeto suas qualidades concretas, que ele denomina de abstração empírica, mas, o que é crucial, nos mostra como o processo de abstração, o reflexionamento do sujeito, atribui ao objeto qualidades construídas pelo

sujeito como conhecimento lógico-matemático ou, em outra expressão mais abrangente também empregada por Piaget, hipotético-dedutivo.

Nesse sentido, ao apresentarmos a subcategoria “contribuição da sessão para reflexão da práxis docente”, fica evidenciada a importância dessa troca de saberes pelo grupo de professoras, uma vez que o nível de tomada de consciência mais recorrente foi o Nível III – Conceituação. Do total das sete narrativas encontradas nesta subcategoria, quatro revelaram representações do Nível III, duas do Nível IIC e uma do Nível IIA. Não encontramos narrativas do Nível I – Descrição da ação e nem do Nível IIB – Argumentação. A partir dessas classificações, foi possível inferir que os níveis mais complexos de tomada de consciência foram os mais recorrentes (Níveis IIC e III), pois, somando os dois níveis, encontramos seis narrativas, de um total de sete.

Esse cenário reafirma a importância da premissa de Piaget (1920-1980) de que o “outro” nos faz ser lógico e, por isso, a formação inicial e a formação continuada exercem funções fundamentais no processo de formação docente quando se propõe, durante essas etapas de formação docente, provocar perturbações, que poderão culminar em transformação da ação docente também na perspectiva de Freire (2021), Nóvoa (2022), Tardif e Lessard (2012), Delval (2007) e Becker (2012).

É importante retomar a explicação de Piaget de que o processo de tomada de consciência não ocorre como um processo de “iluminação”. Ocorre, sim, a partir da assimilação⁷⁵ prática, isto é, da assimilação do objeto a um esquema⁷⁶ até chegar a uma assimilação por meio de conceitos, uma conceituação no nível representacional (PIAGET, 1978a;1978b; FIOROT; ORTEGA, 2012; FOGAÇA JÚNIOR; SALADINI, 2015).

Portanto, em encontros de grupo, o pressuposto é a interação com o objetivo de provocar socialização do pensamento, que podem ser desencadeadas pelas intervenções sistemáticas, provocando as representações expressas pelas professoras, por meio da fala e de outras ações, como gestos, atitudes, comportamentos etc.

A partir dessa experiência, a socialização de saberes no grupo de professoras pode levar a uma tomada de consciência que vai além da descrição da ação (de um saber fazer), rompendo

⁷⁵**Assimilação:** é um processo cognitivo em que o sujeito integra um novo dado aos esquemas já existentes e, por isso, significa incorporar os objetos, acontecimentos etc. a esquemas de ação (BATTRO, 1976). Explica-se por meio da “ação do organismo sobre o meio, com incorporação real ou simbólica deste e modificação do meio para poder incorporá-lo” (DELVAL, 2001, p. 32).

⁷⁶**Esquema:** esquema é aquilo que, “numa ação, é intransponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (PIAGET, 2003, p. 16).

com o senso comum e possibilitando emergir movimentos que irão propiciar a ocorrência da tomada de consciência em seu nível mais complexo, caracterizada pela abstração refletida.

Como temos reiterado, a socialização de que trata Piaget é a socialização do pensamento, pois essa interação se reporta e busca compreender (e explicar) como podemos compartilhar, por meio da representação (nesse caso da fala), o que pensamos e conseguimos elaborar. Assim, para provocar essa interação, em que está envolvido o grupo de professoras, encaminhamos o seguinte questionamento:

- “Queria que vocês relatassem em que essas discussões, ao longo das nossas rodas de conversas, contribuíram para a reflexão sobre a ação docente de vocês?”

Faz-se necessário lembrar qual o conceito de reflexão apontado por Piaget. Para ele, a reflexão deve ser compreendida como “ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (PIAGET, 1995, p. 303). Portanto, podemos inferir que refletir sobre a ação docente na Educação Infantil é partir dos conhecimentos iniciais já construídos sobre essa docência ao longo da formação inicial. Por exemplo, organizá-la e reconstruí-la ao longo da atuação docente provocada pelas perturbações causadas durante a prática e durante as ações de formação continuada e de formação permanente. Essa possibilidade de reorganização e reconstrução do pensamento se dá por meio das coordenações de ações e novas regulações.

Vejamos a representação sobre a contribuição das sessões para reflexão da práxis docente explicitada pela narrativa classificada no Nível IIA – Explicação:

[...] Foi muito bom ouvir as meninas, ver que nós temos muitas coisas em comum, porque depois que a gente forma às vezes é difícil encontrar e é muito bom saber que às vezes um problema que uma passa, a outra também passa. Que isso tem solução. Assim, foi muito bom que eu aprendi coisas com as meninas que já são formadas há mais tempo; com as nossas falas. [...]. (Thainara, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível IIA)

Essa professora, embora ainda esteja centrada na descrição de como obter êxito por meio dos encontros de grupo, faz inferências encaminhando que a estratégia de encontro entre professoras que têm o mesmo tipo de formação contribui para a sua reflexão sobre o fazer docente. Reconhece a importância de oportunizar trocas de experiências entre pares, mas argumenta, de forma superficial, sobre o porquê considera esse movimento relevante para a docência. Descreve como foi a experiência vivenciada durante as sessões, concebendo-a como exitosa. Portanto, a explicação vem acompanhada de alguns traços característicos do Nível I.

Relata como foi a experiência para depois tentar explicá-la. Contudo, organiza essa explicação ressaltando o como, sem justificar por que os encontros foram importantes para a sua formação.

As narrativas ilustrando os níveis mais complexos da tomada de consciência evidenciam as seguintes elaborações conceituais diante da solicitação de que relatassem como as sessões de RCV contribuíram para a reflexão sobre a ação docente:

Primeiramente gostaria de agradecer a oportunidade de ter feito parte dessa equipe; e agradecer também a todas pelas falas porque eu acho que me ajudou muito a ter a reflexão sobre a minha prática docente, ainda mais que foi início de carreira, bem complicada [...]. E aí depois, né, dessas discussões a minha prática com certeza já mudou muito e na hora que vier o presencial pode ter certeza que vai ser, assim espero, né, muito melhor. (Júnia, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível IIC)

Podemos constatar que essa professora discute sobre a importância da troca de experiência entre pares para potencializar a formação e oportunizar um repensar sobre a prática docente. Explicita sobre a dificuldade de ser professora no início de carreira devido aos obstáculos encontrados e, por isso, compreende essa formação continuada como importante para contribuições de um novo fazer docente. Ressalta ainda que, com o retorno das atividades presenciais nas instituições escolares, entende que sua prática será diferente após ter sido oportunizada essa troca de saberes com o grupo durante as sessões de roda de conversa. Mantém sua explicação para evidenciar sobre como essas sessões foram importantes para uma prática exitosa, mas que ainda revela, de forma incipiente, o porquê da importância desses encontros de formação continuada para a profissão docente. Portanto, sem fazer generalizações, ou seja, sem relacionar com as atividades que são inerentes à profissão docente e, conseqüentemente, à profissionalização docente.

Já as representações das professoras que foram classificadas como fazendo parte do Nível III revelam a capacidade de generalização, uma vez que refletem sobre a contribuição dessas sessões como um espaço de formação continuada e, a partir dessa experiência, realizam elaborações conceituais, indicando o porquê da importância desse momento de socialização de saberes entre seus pares. Vejamos como as professoras elaboram esses conceitos sobre essa experiência de participar das rodas de conversa:

[...] eu sempre vejo essas trocas nossas, sempre faço tudo para participar porque é uma grande troca de conhecimento, né! Porque acabamos que todas nós trazemos coisas que a gente vivencia, aprendemos com os erros das outras, com os acertos das outras, vemos também que a gente não está sozinho, que a gente passa por certas situações, mas outras pessoas passam também, da

mesma forma que a gente e essas trocas acabam trazendo muitos insights, muitas ideias de como agir daqui pra frente, muitas reflexões que antes estavam meio que, vamos dizer, meio que inconscientes, quando você faz as coisas sem pensar, sem racionalizar, às vezes a gente tá muito impregnado, a gente faz aquilo sem pensar muito no porquê está fazendo, e com essas reflexões a gente acaba pensando nisso tudo e mostra também que a gente tem uma base boa de conhecimento, todo mundo tem uma base boa de conhecimento; que o curso ele realmente foi um curso muito rico [...], e é muito legal trocar experiência com pessoas que formaram comigo, com pessoas que formaram há pouco tempo; não sei, acho que tem pessoas aí que formaram antes de mim, com você também que é uma professora que eu admiro muito, que contribuiu demais pra muitas coisas na minha vida que eu não esqueço; [...] então eu acho que essas trocas aqui são muito importantes pra gente, pra gente aprender mesmo, trocas de experiências são sempre muito bem-vindas, né?! Então estes nossos encontros, pra mim, são trocas de experiência entre todas nós, uma ajudando a outra, uma entendendo o lado da outra, concordando, discordando, pra contribuir ainda mais pra nossa formação, pra nossa docência e principalmente para o desenvolvimento das crianças. (Rafaela, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

[...] esses eventos que a gente teve aqui, essas cinco sessões foram muito proveitosas, eu acho que, pelo menos pra mim, me levou a refletir mesmo sobre a minha ação docente em sala, poder ouvir as colegas, como Rafaela falou aqui né. Eu e a Rafa a gente formou juntas, né Rafa? As outras meninas que vieram depois e antes de mim também; então assim, foi uma troca muito rica; então assim, eu acho que todo mundo pôde compartilhar um pouquinho do que a gente vive e que são coisas bem parecidas. Eu quero agradecer mesmo essa oportunidade e espero que outras oportunidades como esta a gente possa ter, né, obrigada. (Aline, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível III)

Essas professoras apresentam uma análise aprofundada sobre os encontros da roda de conversa, relacionando a formação inicial com as contribuições dessa formação para a profissão docente. Além disso, enfatizam a importância da formação continuada, no sentido de favorecer reflexões sobre a prática de si mesmas e do outro a partir de trocas de experiências. Outro ponto importante na argumentação é a proposição de que ao longo dessa formação foi possível concordar e discordar de representações evidenciadas pelas professoras do grupo. Isso demonstra capacidade de coordenar pontos de vista, de reconhecer suas ações, buscando explicar os meios pelos quais faz sua reflexão, culminando em novas regulações. Apontam sobre a importância da interação que favoreceu a troca de experiências e conhecimentos ao longo das rodas de conversas. Indicam que essa socialização dos saberes provocaram a construção de novos caminhos para o fazer docente.

Ao tratarem de conceitos sobre troca de experiência e oportunidade de reflexão, apoiam-se em argumentos que valorizam a troca de saberes como possibilidade de novas aprendizagens e de reflexão sobre a prática.

A partir dessas narrativas, podemos inferir que, ao analisarmos uma situação-problema apresentada ao grupo de professoras, um processo que envolve a reflexão sobre essa situação não é só pensado a partir do individual. Esse processo é coletivo quando se compartilham experiências e, na própria ação explicativa, nos impele a continuarmos nos questionando e reelaborando o que conhecemos e experienciamos.

Há que se ressaltarem no texto de Nóvoa (2022) enunciados que evidenciam a necessidade da transformação docente que se inicia em uma formação inicial específica e vai sendo reorganizada e reestruturada com as oportunidades de formação continuada. Esse é um modelo de formação que pressupõe a oportunidade da transformação docente, como defende Nóvoa (2022). Nesse sentido, ele diz:

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos (NÓVOA, 2022, p. 67).

Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (NÓVOA, 2022, p. 67).

Ao longo das narrativas da subcategoria “Contribuição da sessão para a reflexão da práxis docente” ficou explícita a compreensão das professoras deste grupo sobre a importância da formação inicial, bem como da relevância e necessidade de troca de saberes entre os pares e da formação continuada. Uma formação não se faz sem a outra.

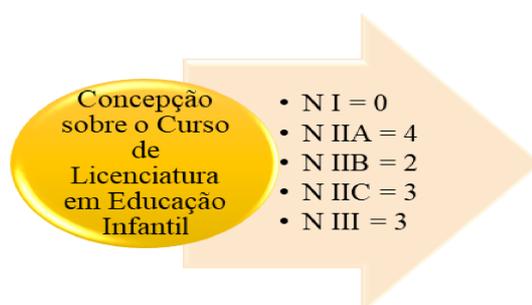
Tomando como inspiração as enunciações de Imbernón (2011), podemos inferir que é nesse contexto que as formações inicial, continuada e permanente transcendem a ideia de apenas transmissão de conhecimentos científicos e de atualizações científica, pedagógica e didática e propõem um trabalho genuíno de oportunidades para criar espaços de participação, reflexão e experiências. Isso com o intuito de promover a transformação docente nos seus diferentes cenários de atuação, buscando sempre novas regulações a partir dos desequilíbrios causados pela interação com o outro, ou seja, pela socialização do pensamento.

7.4 “É UM CURSO BEM PUXADO, MESMO, COM BASTANTE TEORIA, COM BASTANTE ESTUDO, COM BASTANTE PRÁTICA”: REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Para finalizar a RCV-V, fizemos o seguinte questionamento: “Estão chegando vários calouros da Educação Infantil, inclusive vão fazer a matrícula até amanhã. Se vocês tivessem a oportunidade de conversar com esses calouros, o que diriam para eles sobre o Curso de Educação Infantil?”.

As representações das professoras diante desse questionamento proporcionaram significações que nos possibilitaram compreender algumas concepções que elas têm sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil, além daquelas reveladas ao longo de todas as rodas de conversa que aconteceram no decorrer da pesquisa. Portanto, a categoria de análise intitulada “Reflexões sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil” deu origem à subcategoria “Concepções sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil”. Os níveis de tomada de consciência encontrados nesta subcategoria estão publicizados no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Reflexões sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Para responder ao questionamento proposto, o Gráfico 16 ilustra o movimento realizado pelas professoras deste grupo para formularem uma explicação sobre a intervenção sistemática realizada. Tal movimento explicativo gerou narrativas que transitaram nos quatro níveis de tomada de consciência: Nível IIA, com quatro narrativas; Nível IIB, com duas; Nível IIC, com três; e Nível III, com três narrativas. Não encontramos narrativas que correspondessem ao Nível I, que é o mais elementar no processo de tomada de consciência.

Objetivando conhecer como as professoras coordenaram ações inferenciais sobre o questionamento que abriu esta seção, apresentamos as narrativas dos Níveis IIA e IIB, que são considerados mais elementares e, portanto, iniciais no processo de tomada de consciência. Tais

representações indicam um pensamento que evidencia ação de primeiro grau e, portanto, ações mais periféricas (P), uma vez que se apropriam da própria ação, criando possibilidades para atingir novos objetivos. Melhor dizendo, as professoras falam dos meios empregados para a obtenção de êxito. Tais representações podem ser conhecidas por meio das narrativas dos Níveis IIA e IIB, como explicitadas a seguir:

Eu falaria para elas, né, eles, participar das palestras, dos projetos que vai além do curso, porque você consegue aproveitar tudo que tem na UFV, não só do curso, mas tem muita coisa legal para aproveitar na UFV que às vezes a gente fica com preguiça, fala “ah, não quero!” e não aproveita. E o curso também oferece muita palestra interessante. E eu só fui aproveitar as palestras quando eu estava quase formando, porque eu ficava com preguiça e não ia, e depois eu me arrependi, porque é cada assunto legal, cada convidados legais que eles trazem pra gente que contam a experiência na prática que é muito importante. Então eu falaria para participar bem das palestras. (Thaís, 1 ano de formada, 10 meses de docência, Nível IIA)

Então, eu diria para aproveitar muito o curso, conhecer bastante o curso, os professores, principalmente os projetos de extensão que eu já fui conhecer depois, passei muito aperto no final, então acho que seria isso, aproveitar muito cada disciplina. Igual às meninas falaram mesmo, mergulhar de cabeça se é o curso mesmo que quer, é ir de cabeça, porque é um curso maravilhoso, muito rico, e né, acho que é isso mesmo. (Júnia, 8 meses de formada, 4 meses de docência, Nível IIA)

Para organizar um argumento, apropriam-se de suas experiências para explicarem e justificarem por que sugerem que, durante a formação, é importante vivenciar diferentes experiências formativas, como participação em projetos, palestras e em outras oportunidades oferecidas na área acadêmica, além da participação em aulas. Argumentam sobre a questão apresentada, partindo de experiências individuais para sugerir o que é importante dizer aos “calouros”. Apresentam sugestões sobre o que os estudantes precisam buscar durante a formação, mas não justificam por que essas experiências são necessárias na vida profissional. Encaminham proposições que consideram ser exitosas para a realização do Curso de Licenciatura em Educação Infantil, sem refletirem ou justificarem o porquê desses meios que sugerem ser empregados pelos “calouros”.

Eu diria para aproveitarem o máximo tudo que puderem, tudo que o curso puder oferecer, agarrarem e se dedicarem ao máximo porque o curso é muito rico. Eu não falo só de conhecimento teórico e conhecimento prático, eu falo no geral; então pra que eles pudessem aproveitar muito bem os anos de graduação em Educação Infantil. (Hallana, 3 anos de formada, 1 ano e 10 meses de docência, Nível IIB)

Ah, eu falaria pra eles prestarem atenção bastante nas didáticas dada pelos professores durante as aulas, que são bastante ricas; isso vai enriquecer, vai ser significativo para o exercício da profissão. Aproveitar bastante os estágios também que é bem significativo e mergulhar de cabeça mesmo, porque o curso tanto na teoria, quanto na prática, é uma maravilha. (Meire, 5 anos de formada, 4 anos e 6 meses de docência, Nível IIB)

Afirmam sobre a filosofia de formação do curso, fazendo referência à importância de uma formação teórico-prática e também uma formação pessoal. Nessas narrativas, é possível perceber a intenção das professoras em explicarem o porquê dessa orientação aos novos estudantes. Expõe sobre o que é importante fazer para obter êxito durante a formação sem justificar por que é importante, por exemplo, buscar conhecimentos que vão além dos conhecimentos pedagógicos.

Fica perceptível nessas narrativas e nas demais destes níveis a visão de que as experiências vivenciadas no curso devem ultrapassar a formação pedagógica e de conteúdo, tornando importante a existência de experiências que contribuirão para uma formação humana. No entanto, apropriam-se desses conhecimentos científicos de forma incipiente para justificar por que isso é necessário no campo da profissionalização docente. Fazem proposições e apresentam algumas estratégias, apoiando-se em fundamentos teóricos, mas não explicam o como e o porquê dizem que é preciso aproveitar os anos de graduação, e isso não significa só buscar conhecimento teórico e prático e, sim, conhecimento mais amplo. No entanto, que conhecimento mais amplo é esse? Percebemos também nessas narrativas explicações que estão em transição para um nível de tomada de consciência mais elaborado, como podemos encontrar nas narrativas do Nível IIC, conforme os relatos que se seguem:

[...] Que eles aproveitam cada momento; que cada momento é um aprendizado diferente, que a gente leva; eu falo que é uma bagagem que a gente constrói e que a gente leva assim para o resto da vida. [...] é um curso, como a Josy falou, ele é às vezes um pouco maçante as teorias, mas que ele faz toda a diferença, que ele anda junto com a prática. E se dediquem, é um curso único. (Aline, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

[...] dedicar principalmente nas disciplinas específicas do curso. Dedicar bastante nos detalhes porque é ali que faz a diferença. As aulas práticas; prestar atenção em tudo, porque realmente é um diferencial grande; igual participar dos projetos, tudo que o curso oferecer, pegar e fazer mesmo, porque o crescimento é grande. [...] aproveitar, porque depois que formar e tiver esse momento igual a gente está tendo de refletir sobre aquilo, falar, caramba, que curso foda! Porque eu falo com todo mundo que o curso é foda, desculpa o palavreado, porque é cada coisa tão detalhado, é tão específico que é encantador. (Laiz, 3 anos de formada, 3 anos de docência, Nível IIC)

Fazem inferências quanto ao conhecimento construído no curso, reafirmando a importância da formação teórica e da formação prática. Justificam o encaminhamento sobre o que compreendem do curso, indicando as experiências que consideram importante durante a formação inicial. Portanto, falam dos meios que precisam ser empregados para a obtenção de êxito durante a formação inicial, reafirmando sobre os objetivos e resultados de sua ação. Nesse caso, indicam aproveitar todas as oportunidades que o curso oferece. Embora coordenem pontos de vista, ainda não apresentam uma argumentação conceitual do porquê é importante que os calouros vivenciem essas experiências. Dão indícios dessa argumentação quando reafirmam a potência de conhecimentos que o curso propõe, mas ainda ficam presos na indicação de caminhos que precisam ser seguidos para obter êxito durante a formação inicial.

As narrativas do Nível III representam o movimento das professoras pela busca em justificar por que sugerem aos “calouros” vivenciarem experiências diversas durante a realização do curso. Fazem relação com a importância dessa formação para a atuação nas Instituições de Educação Infantil e, conseqüentemente, com as crianças. Elaboram conceituações para justificar por que consideram a formação em Educação Infantil necessária à sociedade, evidenciando elementos que tratam sobre a profissão e a identidade docentes.

A primeira coisa é que muita gente chega ao nosso curso achando que é fácil passar, que é fácil entrar, mas não é fácil sair não. O curso é intenso, é puxado, é muito bom, é ótimo. É o que eu falaria para as pessoas que estão entrando agora. Se estão entrando achando que é um curso fácil, que é algo fácil de passar, não é não. É um curso bem puxado mesmo, com bastante teoria, com bastante estudo, com bastante prática. Se você não tiver ali de corpo e alma, fica agarrado mesmo. (Josylaine, 5 anos de formada, 4 anos de docência, Nível III)

Em complemento a fala das meninas, eu falaria também da responsabilidade de ser professor hoje no nosso país, da responsabilidade de trabalhar com o desenvolvimento de uma criança. Pensando isso também sobre a pergunta anterior, em relação à formação inicial, desde o início os calouros saberem a importância de ser professor. (Ana Paula, 4 anos de formada, 4 anos de docência, Nível III)

Em complemento a fala das meninas, eu falaria também da responsabilidade de ser professor hoje no nosso país, da responsabilidade de trabalhar com o desenvolvimento de uma criança. Pensando isso também sobre a pergunta anterior, em relação a formação inicial, desde o início os calouros saberem a importância de ser professor. (Ana Paula, 4 anos de formada, 4 anos de docência, Nível III)

As concepções que as professoras apresentam sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil giram em torno de conceitos como: um curso que oportuniza uma formação

teórica integrada à prática; um curso que, no início, é constituído de muita teoria; um curso que oferece diferentes possibilidades de formação, por meio de participação em projetos de extensão, projetos de ensino, palestras; um curso que requer bastante estudo por parte do estudante; um curso **fácil de entrar**, mas difícil de concluir; um curso que é **muito rico**; e um curso que tem uma formação **significativa para o exercício da profissão; é um curso maravilhoso, muito rico.**

Observa-se nas narrativas que as professoras se apropriam das reflexões das ideias exteriorizadas por outras professoras do grupo e colocam em evidência a discussão sobre a profissão docente e o trabalho docente. Portanto, orientam-se por argumentações mais complexas para dizer o que falariam aos calouros do curso. Anunciam em suas explicações concepções acerca da profissão docente e, como isso, interferem na concepção de processos formativos para a docência na Educação Infantil. De forma implícita, é possível compreender que, diante dessas narrativas, as professoras elaboram conceitos sobre a profissão docente e a formação docente em nossa sociedade.

Finalizando as discussões sobre a Roda de Conversa V, ressaltamos que nos sentimos desafiadas enquanto pesquisadoras, pois intencionamos provocar nas professoras novas reflexões sobre termos e temas apresentados ao longo de todas as rodas de conversa realizadas nesta pesquisa. No entanto, compreendemos ao longo desta sessão que era necessário retomar as discussões para percebermos o percurso trilhado por esse grupo de professoras no processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial.

Retomar essas discussões foi indispensável para reafirmarmos a concepção de que é imprescindível a interação com o outro no processo de tomada de consciência. Foi possível compreendermos também que esse processo não ocorre de forma linear. A cada situação de perturbação cognitiva, os movimentos de tomada de consciência da ação transitavam entre os níveis mais elementares e os níveis mais complexos da tomada de consciência. Essa constatação pode ser referendada nas acepções de Becker, Farias e Fonseca (2012), quando afirmam:

Para Piaget, é a presença do outro promovendo contradições ou a presença de um objeto perturbador que obrigam o sujeito a pensar em função da realidade comum e coordenar pontos de vista. Essa resistência do outro com quem se dialoga ou do objeto sobre o qual se exerce a ação leva o sujeito a desenvolver outras funções como o estabelecimento de relações, a tomada de consciência, a busca de coerência, o esforço de generalização, de explicação, de verificação, de prova (BECKER; FARIAS; FONSECA, 2012, p. 112).

Isso faz todo sentido quando nos apropriamos das reflexões de Nóvoa (2022) quando ele defende a necessidade de uma transformação docente que precisa ser iniciada com a transformação da formação universitária dos futuros professores, independente da modalidade de ensino em que irão atuar. Ao defender a “transformação da docência”, Nóvoa (2022, p. 15) propõe que essa metamorfose se inicie no âmbito dos cursos de formação inicial, que irão reverberar na possibilidade da transformação da prática docente e, conseqüentemente, da Instituição de Educação Infantil.

Ao elaborar conceituações sobre essa transformação, Nóvoa (2022, p. 62) afirma que “a escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”. Nessa perspectiva, diz ainda que, para essa transformação, não basta propor somente colocar em evidência as “questões práticas ou preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado”, e, sim, “compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)”.

De igual modo, no livro “Pedagogia da Autonomia”, de Freire (2021), ao tratar da relação teoria/prática, ele faz analogia com a “prática de cozinhar” e a “prática de velejar”, para defender a ideia de que a prática proporciona experiências que contribuem para a existência de uma ação reflexiva que leva à ampliação e transformação dos saberes quando associada ao conhecimento científico. Dessa forma, para Freire (2021), a ação de cozinhar e velejar profissionalmente requer saberes fundantes para compreender o processo que ocorre para se chegar ao produto e ao percurso final, respectivamente. Afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá, blá, blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2021, p. 24).

Na mesma lógica de defesa por uma transformação docente que indica a necessidade de uma metamorfose da formação docente inicial e, portanto, um novo olhar para a relação teoria/prática, Delval (2007) fala da necessidade de uma “mudança” significativa e profunda da escola. Mas para isso é necessário superar as resistências sociais, além das resistências dos próprios profissionais que constituem o ambiente escolar. Mudar a escola, no sentido de transformá-la, significa, entre outros aspectos, transformar a formação, provocando reflexões que contribuam e fundamentem o sentimento de necessidade de provocar inovações e não reproduzir a “função conservadora” que a escola, mesmo que de forma velada, ainda mantém nos dias de hoje. Nesse sentido, Delval (2007, p. 233) diz que:

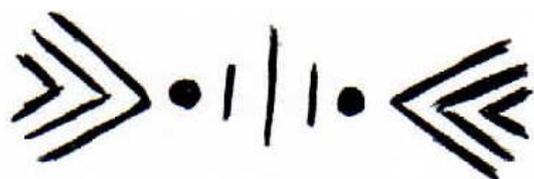
A ineficácia da escola salta a olhos vistos, e há mais de 100 anos são realizadas tentativas sistemáticas de mudança. Entretanto, os resultados obtidos são

muitos escassos. [...] muitas inovações e intuições profundas e experimentadas há muitas décadas não chegam até a escola. A que isso se deve?

Responder a essa pergunta de Delval (2007), assim como aos questionamentos nesse mesmo sentido, como fizeram Nóvoa (2022), Freire (2021) e demais pesquisadores desta área, nos coloca em situações de reflexões constantes. Acreditamos que não há resposta única para esse questionamento, mas, sim, a possibilidade de construirmos caminhos para superarmos o comodismo, o que impede a transformação. Assim, provocamos nos profissionais docentes da Educação Infantil inquietações que os farão estar no movimento de sempre buscar novas regulações ao longo da profissionalização docente.

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS E OS CAMINHOS A SEREM DESVENDADOS



A confiança no propósito traçado provoca transformações inesperadas.

(Ana Monteiro, nov. 2022)

8 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS E OS CAMINHOS A SEREM DESVENDADOS

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(GALEANO, 2015, p. 310).

Caminhar sempre! Essa é a minha utopia! Essa é a nossa utopia! Isso porque acreditamos que é um sonho que está sendo sonhado com muitos que seguiram conosco até este momento. Caminhamos até aqui iluminando reflexões que pareciam distantes quando decidimos investigar a temática com este enfoque teórico.

Ao iniciar o percurso, construímos itinerários importantes. As “pedras” encontradas no decurso desta caminhada foram os vários momentos de desequilíbrios cognitivos que nos fizeram parar, refletir, reorganizar os pensamentos, para continuarmos construindo novas possibilidades. Por certo existem relações conceituais a serem tecidas, assim como outros fatos e situações de que ainda não nos foi possível tomar consciência até este momento. Mesmo assim, temos a clareza de que chegar até aqui não pressupõe um fim, e sim um momento de apresentar o desfecho do processo investigativo que nos propusemos trilhar.

Seguir o percurso teórico com fundamentação na Epistemologia Genética de Jean Piaget, no que tange ao campo de estudos sobre o processo de “tomada de consciência”, foi um dos primeiros desafios que enfrentamos. Digo isso porque foi necessário “compreender” e “tomar consciência” sobre tais conceitos à luz desta teoria, para pensarmos a elaboração de novos conceitos e caminhos para compreender o processo de tomada de consciência que as professoras participantes desta pesquisa foram construindo durante o processo de produção dos dados. Conceitos imprescindíveis para reflexões relativas ao campo de estudos da formação de professores, mais especificamente sobre a formação inicial para a docência na Educação Infantil.

O aprofundamento teórico sobre o processo de tomada de consciência em Piaget foi fundamental para compreendermos como os professores constroem e reconstróem sua docência a partir de como compreendem a relação teoria/prática e, portanto, formulam seus fazeres e saberes, explicitando sobre os conhecimentos construídos desde a formação inicial.

No Capítulo 3, ao refletirmos sobre investigações acadêmicas que buscam compreender como se dá o processo de formação inicial de professores, identificamos pesquisas que

investigam o fazer desses docentes e como eles se constituem diante das dificuldades e desafios encontrados ao longo de sua prática. Entretanto, encontramos um número reduzido de pesquisas que investigam como essas(es) professoras(es) da Educação Infantil constroem conceitos sobre esses fazeres produzindo novos saberes durante a profissão docente. Melhor explicando, na linguagem da Epistemologia Genética, como se dá a transformação do “saber fazer” em “compreender” esse fazer chegando à “tomada de consciência” que se reverbera em elaborações conceituais?

Outro desafio que se fez presente foi pensar como uma formação inicial para a docência na Educação Infantil pode permitir ao futuro profissional se constituir diante das especificidades para atuar com os bebês e as crianças? Apoiando-nos em Piaget e em seus colaboradores, compreendemos que os desafios para essa formação é oportunizar processos de criação para que professoras(es) sejam capazes de refletir sobre suas ações, e assim “formarem mentes críticas”. Além disso, que sejam capazes de realizar coisas novas e não reproduzir ações pedagógicas sem que reflitam sobre o “como” e o “porquê” de suas ações ao longo da atividade docente.

Buscamos nos apropriar da Epistemologia Genética de Jean Piaget para compreendermos como as professoras participantes desta pesquisa constroem e reconstruem a prática docente, isto é, como elas refletem, criam e se apropriaram dos conhecimentos ao longo de sua formação inicial para potencializarem a sua prática no dia a dia da escola?

É necessário, portanto, pontuar que para Piaget (1978a) o sujeito precisa ser compreendido como alguém inventivo e não como alguém que somente copia as informações a que tem acesso. Becker (2012) corrobora Piaget (1978a), acrescentando que o sujeito, a partir dessa premissa piagetiana, age sobre sua cultura e abstrai dela e de sua interação com ela modos de agir diferentes. Além disso:

Emerge da individualidade, mas não se reduz a ela; transborda-a. Revela-se na historicidade de uma pessoa, [...] mas não se reduz a essa historicidade, ao passado dessa pessoa ou à tradição. Transforma-se continuamente, mas nunca deixa de ser, radicalmente, o que era. [...] o sujeito esconde-se e revela-se ao mesmo tempo. Revela-se porque, ao agir sobre o mundo, sobre o outro, sobre o diferente, sobre o oposto – sobre o objeto –, busca ali o alimento de sua transformação. [...] (BECKER, 2012, p. 44).

Essas afirmativas nos revelam quanto o sujeito é complexo e, portanto, precisa ser pensado e compreendido em sua diversidade, pois está “historicamente situado em uma cultura, em um meio físico, geográfico e linguístico” (BECKER, 2003, p. 27). Acrescentamos ainda a

necessidade de uma convivência e interação social, bem como a compreensão de que esse sujeito é movido pela afetividade. Portanto, ao falar da relação entre afetividade e inteligência, Saltini (2014, p. 36)⁷⁷ afirma que devemos construir uma “educação que tenha como base a alegria e o prazer de aprender, em que o conhecimento se torne ferramenta para o viver e não apenas o fazer”.

Diante das premissas fundamentadas no campo teórico da Epistemologia Genética, Piaget (1978a; 1978b) define que “tomada de consciência” não é uma “iluminação”, e sim um processo muito complexo que envolve a “interiorização” (operações lógicas⁷⁸) e a exteriorização (explicações físicas, portanto da causalidade) ao longo do processo de conceituação da ação⁷⁹. Portanto, essa tomada de consciência se dá a partir da assimilação⁸⁰ prática, isto é, assimilação do objeto a um esquema⁸¹ até chegar a uma assimilação por meio de conceitos, uma conceituação no nível representacional (PIAGET, 1978a; FIOROT; ORTEGA, 2012; FOGAÇA JÚNIOR; SALADINI, 2015).

Entre as inúmeras possibilidades de pesquisa com o tema formação de professores, optamos por investigar sobre a formação inicial de professores na perspectiva de um Curso de Licenciatura em Educação Infantil oferecido na Universidade Federal de Viçosa. A partir desse objetivo de estudo, nossa proposição foi responder à seguinte questão: “Como ocorre o processo

⁷⁷Saltini faz essa reflexão ao escrever a apresentação da versão brasileira do livro: PIAGET, Jean. Org. e trad. por Claudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

⁷⁸Apesar de Piaget inicialmente tratar de operações lógico-matemáticas, infere-se que seja qualquer operação lógica. O uso do termo lógico-matemático ocorre porque seus experimentos foram com a matemática, por ser lógica pura. Para Piaget (2003, p. 16), a lógica consiste “em um sistema de operações (classificar, seriar, pôr em correspondência, utilizar uma combinatória” ou “grupos de transformações etc.), e a origem dessas operações deve ser procurada, muito aquém da linguagem, nas coordenações gerais da ação”.

⁷⁹**Ação:** “a ação (física e mental) é a interação entre o ser humano e os objetos (mundo físico e social) na qual se constroem as formas de pensamento” (BARRETO, 2013, p. 43). Neste caso, diz-se da ação concreta e de pensamento.

⁸⁰**Assimilação:** é um processo cognitivo em que o sujeito integra um novo dado aos esquemas já existentes e, por isso, significa incorporar os objetos, acontecimentos etc. a esquemas de ação (BATTRO, 1976). [...] “A assimilação não resulta em mudança dos esquemas, mas afeta o crescimento deles”. Portanto, é uma parte do desenvolvimento. “O processo de assimilação possibilita a ampliação dos esquemas, mas não explica as suas transformações. As transformações são explicadas pelo processo de acomodação” (BARRETO, 2013, p. 37). Explica-se por meio da “ação do organismo sobre o meio, com incorporação real ou simbólica deste e modificação do meio para poder incorporá-lo” (DELVAL, 2001, p. 32).

⁸¹**Esquema:** esquema é aquilo que, “numa ação, é intransponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (PIAGET, 2003, p. 16). Portanto, “conhecer um objeto implica incorporá-lo a esquemas de ação, e isto é verdade desde as condutas sensorio-motoras elementares até as operações lógico-matemáticas superiores” (PIAGET, 2003, p. 17).

de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV?”.

Portanto, propusemo-nos a analisar o processo de tomada de consciência das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, por meio das representações sobre a formação inicial e a sua prática docente junto aos bebês e as crianças pequenas. De posse deste objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. Apresentar a trajetória histórica de surgimento do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, bem como mostrar o Projeto Pedagógico deste curso a partir de uma pesquisa documental.
2. Identificar e analisar, a partir das representações das professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, os níveis de tomada de consciência sobre seus fazeres e saberes a partir de reflexões sobre situações-problema vividas durante a docência com bebês e crianças pequenas.
3. Identificar e analisar, a partir das representações das professoras licenciadas em Educação Infantil, o processo de tomada de consciência sobre a construção do conhecimento da prática docente e sobre a formação inicial em Educação Infantil.

O itinerário desta pesquisa foi construído visando estabelecer uma relação entre o conceito de “tomada de consciência” e “fazer e compreender” em Piaget, o campo teórico sobre a formação inicial docente, mais especificamente a formação inicial de professores para/da Educação Infantil, e o estudo sobre o Curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV desde a sua história de criação até chegar ao projeto pedagógico do curso em vigor no ano 2020.

Construir a trajetória histórica do Curso de Licenciatura em Educação Infantil foi nossa intenção nesta tese, uma vez que é o único curso, até esta data, que habilita professoras e professores, especificamente, para a atuação com bebês e crianças de até 5 anos e 11 meses de idade. Diante disso e de toda a minha trajetória profissional, foi esse o curso escolhido para que nosso Estudo de Caso acontecesse. Assim, as participantes desta pesquisa foram exclusivamente as professoras que haviam concluído esse curso.

Elaborar e descrever sobre a trajetória deste curso, no âmbito da UFV, nos possibilitou narrar sobre as conquistas e as dificuldades, “entraves” e resistências encontradas para a criação e consolidação desta formação, nesta Universidade, enquanto um curso específico. Mesmo com 43 anos de existência na UFV, enquanto locus de estudos e ações de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade, isto é, desde a época em que o atendimento às crianças, nessa faixa etária, não era considerado como uma modalidade de ensino, a Economia Doméstica já assumia essa responsabilidade. Factualmente, a história de criação do Curso de Licenciatura em

Educação Infantil nasce desta área de formação e vai se desenhando e criando lastro até chegar à existência de um curso independente e gestado com o objetivo precípua de habilitar profissionais para atuarem, especificamente, na modalidade da Educação Infantil, isto é, com bebês e crianças pequenas. A história deste curso nos informa sobre os diferentes momentos e movimentos necessários para se consolidar e obter o devido respeito e reconhecimento na sua universidade de origem, bem como na sociedade.

Descortinar e descrever sobre esta história e apresentar o projeto pedagógico deste curso foi indispensável para a compreensão das narrativas/falas das professoras participantes da pesquisa, uma vez que estas são as egressas concludentes dessa Licenciatura. Por isso, para seguirmos este caminho, decidimos dar voz a essas professoras, buscando compreender como se dá o processo de tomada de consciência delas sobre sua formação inicial e como relacionam os conhecimentos construídos durante essa formação com as ações da prática docente. Além disso, buscamos compreender como elaboram conceitos sobre a relação teoria/prática na docência.

Retomando o caminho trilhado na construção deste trabalho, a introdução apresenta o meu percurso profissional, imbricado com o percurso de mudanças no Curso de Licenciatura em Educação Infantil, culminando na questão de pesquisa e nos objetivos gerais e nos objetivos específicos desta tese. O Capítulo 2 trata da formação inicial para a Educação Infantil, bem como apresenta os marcos legais da especificidade desta modalidade de ensino, finalizando com argumentos teóricos que dialogam a ideia da existência de uma formação inicial específica para a docência na Educação Infantil. No Capítulo 3 é apresentado o conceito de “tomada de consciência” e “fazer e compreender” em Piaget como fundamentação que assumimos como aporte teórico desta pesquisa. À vista disso, a Epistemologia Genética, por meio desses conceitos, nos ajudou a compreender como as professoras licenciadas em Educação Infantil constroem conhecimentos perpassando pelo “saber fazer”, “compreender” e “tomar consciência”. Já no Capítulo 4 apresentamos o desenho metodológico em que nos propusemos a realizar Rodas de Conversa Virtuais (RCVs) inspiradas na técnica das sessões reflexivas e no método clínico. Este último contribuiu para que pudéssemos fazer as intervenções sistemáticas. Ambas as técnicas nos possibilitaram criar um percurso de produção dos dados de forma coletiva (em grupo), em que as reflexões sobre os temas discutidos durante as Rodas de Conversa Virtuais foram realizadas e consideradas em coletividade. Com essa intencionalidade nos foi permitido dar visibilidade à importância desta experiência vivenciada no grupo. Logo, o diálogo entre as professoras nos permitiu “perceber” a complexidade do processo de tomada de consciência, uma vez que esta se dá no decurso da socialização do pensamento. Este

pensamento socializado foi evidenciado nas falas das professoras, por meio de suas representações sobre as temáticas em debate.

O Capítulo 5 abordou a trajetória histórica temporal da criação do Curso de Licenciatura em Educação Infantil desde a sua “gestação” e se constituiu como o primeiro capítulo de análise desta tese. Na sequência nasceram os Capítulos 6 e 7, que tratam das representações das professoras pelas reflexões sobre o cotidiano da prática docente e sobre a tomada de consciência e, respectivamente, das representações sobre a formação inicial e a construção do conhecimento da prática docente. Para refletirmos sobre essas representações a partir da fundamentação teórica escolhida, elaboramos níveis de tomada de consciência categorizados em: Nível I – Descrição da ação, Nível IIA – Explicação, Nível IIB – Argumentação, Nível IIC – Compreensão e Nível III – Conceituação. A descrição e os detalhamentos sobre esses níveis encontram-se no APÊNDICE I.

Construir um percurso metodológico foi um grande desafio, uma vez que, considerando o volume de produção acadêmico-científica na área de formação de professores, ainda pouco temos sobre essa temática sendo investigada a partir das concepções teóricas embasadas no construtivismo piagetiano. É importante ressaltar que, com base nesse aporte teórico, a gênese do processo de tomada de consciência ocorre desde o primeiro dia de vida do bebê. Dessa forma, as tomadas de consciência acontecem em diferentes níveis até chegarem a um nível mais complexo e elevado. Quando ocorre a tomada de consciência em um nível mais elevado, a conceituação fornece a ação, possibilidades de hipóteses para obter êxito na sua execução. Isso se dá quando a prática se apoia na teoria. À medida que o sujeito consegue explicar uma ação realizada, é possível inferirmos que está ocorrendo a tomada de consciência que vai culminar na interpretação e explicação dessa ação. Assim, a ação é interiorizada em forma de pensamento e a capacidade de conceituação vai se constituindo a partir de sucessivas tomadas de consciência (PIAGET, 1978a; BECKER, 2003; SALADINI, 2008).

Nesta pesquisa, tivemos a pretensão de envidar esforços reflexivos desnudados de “corporativismo” e com a preocupação com a necessidade de refletirmos sobre possibilidades teórico-práticas da existência de uma formação que ofereça conhecimentos específicos para a docência na Educação Infantil. Tal reflexão requer que estejamos centrados na importância de ações, como respeitar os direitos das crianças nas diferentes dimensões que envolvem o cuidar e o educar em espaços formais de educação; conhecer fundamentos teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária; e proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre diferentes áreas do conhecimento, como saúde, assistência social, alimentação, entre outras.

Proporcionar esse conjunto de conhecimentos estabelecendo relações e experiências teórico-práticas para atender às especificidades dos bebês e das crianças pequenas pode ser considerado um problema sério, cheio de disputas e conflitos. Porém, é um problema a ser enfrentado, pois precisamos nos despir de (pré)conceitos, intencionando a transformação da formação inicial e, conseqüentemente, da ação docente na/para a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica.

Ao fazermos essas reflexões, anunciamos ser necessário pensar numa formação inicial que busque minimizar “disputas” entre as defesas teóricas que acreditam que essa formação deva ocorrer em um curso generalista ou em um curso específico. Essa “disputa” precisa ser coletiva em defesa de uma formação com as especificidades das infâncias e das crianças que atendam à realidade dos bebês e das crianças pequenas em suas necessidades. Como afirmam Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018, p. 50):

[...] há muito de não dito em questões fundamentais na área da Educação. Isso ocorre principalmente no que diz respeito à formação inicial, à formação do professor de Educação Infantil e ao direito a uma educação que respeite as especificidades da infância e os direitos de todas as crianças brasileiras em suas experiências iniciais de educação em espaços coletivos, em especial com pluralidade de culturas com as quais se relacionam na escola (origem social e religiosa, etnia), como também com os conhecimentos sistematizados.

Inspiradas também nessas autoras, perguntamo-nos: quais são as necessidades de um curso de formação inicial para habilitar profissionais para a docência com bebês e crianças pequenas? Quais são os conhecimentos necessários em um curso de formação inicial que resguarde o atendimento às especificidades dos bebês e das crianças pequenas?

Ao nos propor pensar e tratar a educação de bebês e crianças pequenas como um “problema” merecedor de investigações científicas, iniciamos este percurso investigativo refletindo sobre o que pressupõe a “transformação” docente. Por isso, acreditamos que fazer ecoarem as vozes das professoras de bebês e crianças pequenas tenha sido o princípio básico para “gestar” uma transformação nas propostas de formação inicial para a Educação Infantil nas Instituições de Ensino Superior e, posteriormente, para a transformação da docência no cotidiano da Educação Infantil. Contribuindo com essas reflexões, apoiamo-nos em Nóvoa (2022, p. 62), quando diz que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, apoio e colaboração dos outros professores” para defender a necessidade da transformação dos cursos de formação inicial docente.

Ainda para subsidiar essas reflexões é necessário apontar os estudos de Kramer (2009) que consideram as especificidades dos bebês e das crianças de até 5 anos de idade. Ela afirma que é absolutamente necessária uma formação sólida e específica para que haja garantia de formar profissionais implicados na arte de cuidar e educar, vislumbrando o amanhã, mas não se esquecendo de que as necessidades das crianças são o agora (KRAMER, 2009).

Uma crítica a ser feita a partir da vivência e de pesquisas é que o trabalho pedagógico nas pré-escolas ainda se encontra mais voltado para a preparação para o Ensino Fundamental e menos para as especificidades da Educação Infantil. Assim como o trabalho pedagógico nas creches transita entre o cuidado assistencialista e a pedagogização centrada nos recursos pedagógicos do ensino fundamental, esta crítica está fundamentada também nas narrativas das professoras participantes desta pesquisa. Elas relataram situações de constrangimentos vivenciadas com a Gestão escolar e com as famílias, por criticarem o uso de recursos didáticos como cartilhas, atividades “xerocadas” (semiprontas) e sistemas de apostilas para trabalhar com bebês e crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas. Essas professoras expressaram sobre as dificuldades enfrentadas na Instituição quando se propunham a abandonar esse sistema de apostilas e o uso de atividades xerocadas e buscavam proporcionar às crianças vivências brincantes respeitando suas necessidades de expressões das diferentes linguagens para conhecerem e se comunicarem com o mundo. Essas dificuldades foram vivenciadas também com as “colegas de trabalho” que tinham formação inicial em outros cursos de licenciatura.

Muito se vê, na atualidade, a utilização dos livros didáticos para os bebês, reproduzindo o que acontece na pré-escola e no ensino fundamental. Além disso, temos a intencionalidade de “preparar a criança” para os anos posteriores de escolarização, sem respeitar os direitos fundamentais do “ser criança”. Isso pode ser considerado um problema sério, que precisa ser enfrentado nos cursos de formação inicial de/para professoras(es) da Educação Infantil.

Melhorar a qualificação dos professores seria um passo importante, principalmente em nível superior. Entretanto, essa qualificação precisa estar direcionada para uma formação específica para a primeira infância. Isso significa reconhecer que é preciso dar importância aos professores especializados (BRASIL, 2009). Tal crítica também é apontada por Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 48), quando destacam que “o trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas tem conduzido a Educação Infantil a reboque das práticas educativas produzidas nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Ao buscarmos o conceito de tomada de consciência para entender o processo de construção da prática docente e, conseqüentemente, da construção da identidade docente que

se configura na profissão docente, podemos considerar que, conforme Piaget (1978ab), para chegar a essas coordenações conceituais superiores que implicam compreensão de uma ação em nível de pensamento, é necessário que a professora tenha um saber que precederá a sua ação e que seja possível explicá-la e justificá-la cientificamente. Isso significa superar as “epistemologias do senso comum”, como afirmou Becker (2020) ao discutir sobre “Como o professor pensa o conhecimento quando ensina conhecimento”.

Corroborando a intenção de Chakur (1995, p. 637) ao dizer que “achamos que o conjunto das reflexões aqui organizadas pode ser o início de um casamento feliz e duradouro entre a Psicologia Genética piagetiana e uma teoria do desenvolvimento profissional docente”, esta pesquisa nos apontou a possibilidade de fazermos inferências que contribuirão para a construção de uma epistemologia do fazer docente, no campo da Educação Infantil, embasada no construtivismo piagetiano.

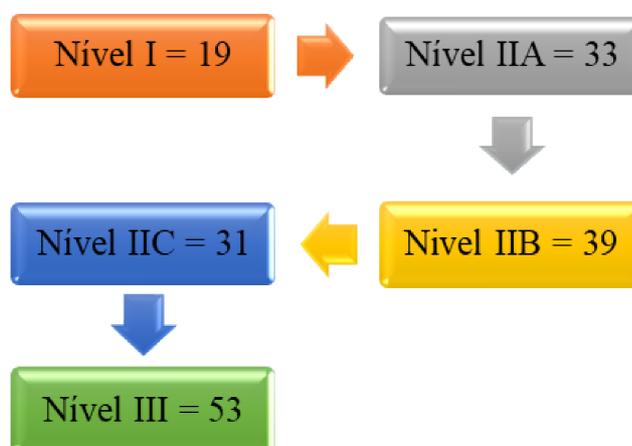
Em um primeiro momento de análise, traçamos todo o percurso de criação de um Curso Específico de Licenciatura em Educação Infantil que foi sendo gestado desde 1978 ainda no Curso de Economia Doméstica, como nos conta a história relatada no Capítulo 5. Entretanto, é necessário dizer que este Curso Específico foi aprovado pelo CEPE na UFV em 2003 e em 2005 iniciou a sua primeira turma, que ingressou via vestibular. Considerando a linha do tempo apresentada no Capítulo 6, em 2000 iniciamos o processo de criação deste curso de formação inicial para a docência na Educação Infantil. Foi um período de muitas disputas, conflitos, idas e vindas até a Administração Superior da UFV com embates difíceis com alguns professores do Curso de Pedagogia e com certas instâncias administrativas da Universidade. Foram momentos de “sabatinas” para justificar a real necessidade da existência deste Curso na Instituição. Entre várias idas e vindas, diálogos e justificativas, conseguimos o reconhecimento desejado da UFV por meio da aprovação do Curso no CEPE. Mesmo aprovado e iniciado o seu funcionamento com a primeira turma em 2005, esse campo de disputa foi crescendo ao longo dos anos de 2005 a 2013.

Muitos conflitos e questionamentos aconteceram, mas tudo isso colaborou para que o Curso Específico de Licenciatura em Educação Infantil fosse fortalecido na Instituição e também fora dela. Isso tudo fomentou para que o Curso fosse se tornando consistente e formando lastro para a sua consolidação enquanto uma formação importante e necessária não só dentro da UFV, mas também na sociedade. Afinal, agora em 2023, são 46 anos de história e de produção de conhecimentos que possibilitaram o amadurecimento do Curso, que foi tomando corpo conforme as ações foram sendo consolidadas.

As representações do grupo de professoras participantes desta pesquisa, o que se reverberou no estudo sobre o processo de tomada de consciência em relação ao fazer docente e à formação inicial, foram se desenhando e deram origem ao Gráfico 17, que ilustra o caminho percorrido ao longo das três RCVs analisadas nesta tese. Essas representações revelaram como ocorreu o processo de tomada de consciência desse grupo de professoras quando discutiram as ações com as crianças sobre a relação teoria/prática e sobre a relação da prática docente no curso de formação que as habilitou para atuarem na Educação Infantil.

Importante reiterar que as tomadas de consciência que aconteceram foram em relação a essas ações trazidas pelas próprias professoras do grupo das participantes deste estudo. Cabe ressaltar que, para Piaget, ação significa a ação (física e mental) que acontece por meio da interação entre o ser humano e os objetos (mundo físico e social) na qual se constroem as formas de pensamento (BARRETO, 2013). Neste caso, diz-se da ação concreta e de pensamento. Vejamos o que nos representa o Gráfico 17.

Gráfico 17 – Número de respostas por nível de tomada de consciência: somatório de todas as Rodas de Conversa Virtuais



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Como é possível perceber, ao longo das RCVs-III, IV e V as professoras elaboraram conceituações que foram se tornando mais complexas à medida que as possibilidades de diálogos e contra-argumentações ocorriam. O Gráfico 17 indica como o processo de tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial foi se desenhando, uma vez que, à medida que os encontros aconteciam, aumentava a recorrência de narrativas consideradas mais bem elaboradas e, conseqüentemente, os níveis de tomada de consciência mais complexos

foram surgindo com mais recorrência. Assim, temos o Nível I com 19 narrativas no total e o Nível III com o total de 53 narrativas. Tendo em vista o caminho percorrido pelo grupo de professoras ao longo do processo de tomada de consciência, podemos sugerir:

- Revisar o projeto pedagógico do Curso Específico de Licenciatura em Educação Infantil, a fim de proporcionar, tanto nas disciplinas de aulas teóricas quanto nas disciplinas de aulas práticas, momentos de reflexões teórico-práticas. Dessa forma, é possível oportunizar às(aos) licenciandas(os) possibilidades de construir, ao longo do curso, elaborações conceituais cada vez mais complexas para justificar e argumentar sobre como e por que defendem e desenvolvem ações com as crianças em epistemologias que não sejam pautadas no senso comum.
- Possibilitar, durante as vivências em aulas práticas, projetos de extensão e ensino, momentos de reflexões sobre as situações práticas experienciadas, pois só assim é possível gerar desequilíbrios cognitivos que provocam reflexões importantes para o processo de tomada de consciência sobre a ação e a vida docente.
- Investir nas experiências em pesquisa, pois elas podem contribuir para a compreensão fundamentada da importância de a(o) professora(r) ser pesquisadora(r) não só nas ações com as crianças, mas também na construção de uma identidade docente. Essa foi uma lacuna encontrada neste curso de formação inicial, posto que poucas foram as narrativas que relataram experiências com atividades de pesquisa durante a formação.

Por fim, podemos dizer que esse movimento de pesquisa reiterou nosso posicionamento de que é necessária a existência de cursos de formação específica para a docência na Educação Infantil. Que aconteçam na graduação, assim como os demais cursos de licenciatura específicos encontrados no sistema E-mec (Capítulo 2) e no Quadro 1, que tratam da identificação dos países, das universidades e dos cursos que habilitam para a Educação Infantil na América do Sul. Ressaltamos que esse posicionamento sobre a necessidade de formação específica para atuação com bebês e crianças pequenas também é defendido por especialistas/pesquisadoras(es) da área da Educação Infantil.

Compreendemos que é preciso pensar em possibilidades futuras de pesquisas que busquem aprofundamentos nesta temática estudada. Algumas questões ainda nos instigam a problematizar e investigar os cursos de formação inicial para professores da Educação Infantil para que consigamos responder aos seguintes questionamentos:

- Os cursos de licenciaturas generalistas oferecem a formação necessária para atender às especificidades de conteúdos teóricos e práticos para esta modalidade de ensino?

– Como contraponto: pelas especificidades dessas faixas etárias, não seria importante refletirmos sobre a necessidade de cursos que objetivem oferecer formação específica para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental?

– Quais são as implicações sobre a construção da identidade docente, a decisão de oferecermos uma formação específica para a Educação Infantil e também uma formação específica para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental?

Essas reflexões e posicionamentos teóricos vêm se tornando necessários, uma vez que o próprio desenvolvimento científico na área tem mostrado as especificidades de cada uma dessas modalidades de ensino como um caminho a ser pensado pelas instituições formadoras de professores da Educação Básica que visam a uma “transformação” nos cursos de formação inicial e a uma “transformação” na docência, como defende Nóvoa (2022), por exemplo.

O que fica após refazer o percurso dos dados é que a formação inicial de professores necessita de um planejamento consciente e de muita reflexão e atualização constante.

O conteúdo para formar um professor de Educação Infantil não basta. E falar em conteúdo nos remete ao conjunto da obra de Piaget quando ele discute sobre a diferença entre “forma” e “conteúdo”. Os conteúdos são necessários e sempre podem ser atualizados, mas em todas as áreas de formação não basta ter “conteúdos” eficientes que possibilitem o “saber fazer” ou o “fazer com êxito”. A formação de professores para a Educação Infantil exige trabalhar os conteúdos ligados à “forma”. Isso contribuiu para compreendermos que nas RCVs as contradições apresentadas no grupo e instigadas pelas próprias reflexões do grupo e aquelas provocadas pela pesquisadora possibilitaram a tomada de consciência.

Nenhum curso é perfeito, terminado e completo. São as reflexões constantes e nossas próprias contradições que nos impulsionam para as transformações. Assim, ao considerarmos que todo professor é um pesquisador, tentamos nos aproximar de Piaget, “um atravessador de fronteiras”, como afirmou Kesselring (1993).

Precisamos ousar. E foi isso que procurei fazer em minhas escolhas, guiada pela afetividade – motivação e escolha.

A tese delimita um caminho, mas não a chegada. É uma parte do caminho que fecha um ciclo com a defesa. Portanto, acreditamos que nos falta muito ainda a refletir e a percorrer neste campo educacional. Por isso, finalizo esta etapa com a poesia do querido músico e compositor Ivan Lins:

Daquilo que eu sei, nem tudo me deu clareza, nem tudo foi permitido, nem tudo me deu certeza...; não fechei os olhos, não tapei os ouvidos, cheirei, toquei, provei, ah Eu! Usei todos os sentidos (Ivan Lins).

A clareza possível vem da necessidade de continuar o caminho. Novas possibilidades irão se desenhar e seguiremos em busca de nossa “utopia”.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando Teixeira de. **Tempo de Travessia**. Instituto de Pesquisa em Memória Social, 2012. Disponível em: <http://memoriaipms.blogspot.com/2012/09/tempo-de-travessia-fernando-teixeira-de.html>. Acesso em: 08 jun. 2021.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 14, n. 27, dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Laborat%C3%B3riodeDesenvo/Downloads/651-2405-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

ARAÚJO, Manuela Camila Alves Dos Santos; FIGUEIREDO, Allan Diego Rodrigues. A Prática Docente na Educação Infantil Conciliada com a BNCC. In: CONEDU – Edição Online, 7., 2020, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67803>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; NUNES, Célia Maria Fernandes. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 11-20, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/300>.

AVELINO, Denise Andreia de Oliveira. **Acolhimento familiar como política pública: um estudo da práxis com crianças e adolescentes nos municípios de Camapuã-MS e Viçosa-MG**. 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020. Disponível em: https://ppged.ufv.br/wp-content/uploads/2022/05/Denise-Andreia.tese_compressed.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – Professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEBA - Ed. e Contemp.**, v. 27, n. 51, p. 45 - 67, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v27n51/0104-7043-faeaba-27-51-45.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

BARRETO, Maria de Lourdes Mattos. **Apostila de fundamentos da teoria piagetiana** – Notas de aulas. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Economia Doméstica, 2013.

BATTRO, Antonio M. **O Pensamento de Jean Piaget: psicologia e epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, Fernando . O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação. 2. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2011. v. 1. 296p .

BECKER, Fernando. Abstração pseudoempírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, edição especial, p. 104 -128, 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/4276>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BECKER, Fernando. Como o professor pensa o conhecimento quando ensina conhecimento. **Instagram**, 22 de julho de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CC9t5pXp8fy/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 22 jul. 2020.

BECKER, Fernando. **Concepção epistemológica e prática pedagógica**. Youtube. Filosofia UFRB, 02 de abr. de 2022. 1 vídeo (2h:25 min). Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fqsalW1t5M4>. Acesso em: 2 abr. 2022.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BECKER, Maria Luiza R.; FARIAS, Stela Maris Vaucher; FONSECA, André Augusto da. Pesquisa em sala de aula: da ação pura e simples para um “saber sobre”. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa** – Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Trad. por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87889/203725.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1º ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 7387, de 21 de outubro de 1985. Dispõe sobre o exercício da profissão de Economista Doméstico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 22/10/1985, p. 15377. Brasília, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7387-21-outubro-1985-356187-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 92.524, de 7 de abril de 1986. Regulamenta a Lei nº 7.387, de 21 de outubro de 1985, que dispõe sobre o exercício da profissão de Economista Doméstico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1- 8/4/1986, p. 5015. Brasília, 1986. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92524-7-abril-1986-442498-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição** – República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf . Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC/SEF/SEMTEC/SESU, 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 1º de ago 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, p. 31-31, 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2009a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Infantil no Brasil**: relatório de avaliação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009c, Seção 1, p. 18. Disponível em:
http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 151, n. 120-A, p. 1-7, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º de ago 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 15 nov. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL – MEC. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DEP/COEDI, 1994.

CAPUZZO, Denise de Barros; ARAÚJO, Denise Silva. PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da educação infantil: conquistas e tensões. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 83-102, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CASTRO, Cláudia Gomes de. **Aprisionamento parental**: representações de família e punibilidade por crianças e adolescentes filhos de detentos. 2019. 281 f. Tese (Doutorado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019. Disponível em:

<https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/27519/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; HADDAD, Lenira. Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000-2013). In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI) – Ética e Diversidade na Pesquisa, 4., 2014, Goiânia. 2014. **Anais...** Goiânia, 2014. Disponível em: http://paralapraca.org.br/wp-content/uploads/Formacao_de_profissionais_de_educacao_infantil_no_ensino_superior-30_01_2015.pdf. Acesso em: 19 set. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 326-45, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CESTARO, Patrícia Maria Reis. **Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG**: desdobramentos para o lugar da docência na creche. 2019. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11379/1/patriciamariareiscestaro.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CHAKUR, Cilene Ribeiro. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, 1995. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1183/922>. Acesso em: 23 mar. 2020.

DELVAL, J. Aprender investigando. In: BECKER, F.; MARQUES, T. (orgs). *Ser professor é ser pesquisador*. 3ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2001. p.115-128.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. por Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, Juan. Porque é difícil mudar a escola. In: **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. Trad. por Carmen Campoy. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 233-44.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117119168004>. Acesso em: 19 set. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342191002>. Acesso em: 21 de ago. 2017.

FIOROT, Meire Anderson; ORTEGA, Antônio Carlos. Processo de tomada de consciência: teoria e pesquisa. In: ROSSETTI, Claudia Broetto; ORTEGA, Antônio Carlos (org.). **Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

FOGAÇA JÚNIOR, Orlando Mendes; SALADINI, Ana Claudia. A tomada de consciência: um saber docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III SIRSSE, V SIPD – CÁTEDRA UNESCO E IX ENAEH, 12., 2015, Curitiba. **Anais... (online)**, Educere: Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19524_8530.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos Educadores. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, SP, n. 68, p. 17-44, dez. 1999. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>.

GALEANO, Eduardo. A descoberta da América (que ainda não houve). 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. (Síntese Universitária, v. 11).

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Trad. por Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM Editores, 2001.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Trad. por Eric Nepomuceno. Porto Alegre-RS: L&PM, 2015. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/As_palavras_andantes/KgXcDgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 16 Nov. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-79, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Importância da pesquisa em educação para a prática pedagógica**. Youtube. TV IFBA Lauro de Freitas, 02 de mar. de 2021. 1 vídeo (2h:52 min).

Webinar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_36YaOquKeQ. Acesso em: 2 mar. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. *et al.* Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Fundação Carlos Chagas – Fcc**, São Paulo, v. 5, n. 41, p. 1-120, 15 out. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 2022.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, Elaine; Tonelli, Juliana Reichert Assunção (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo - SP: Blücher, 2017, p. 13 - 36.

GERHARDT, Tania Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tania Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos . O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. **Calidoscópio**, v. 14, n. 1, p. 35-45, jan./abr. 2016, Unisinos. Doi: 10.4013/cld.2016.141.03.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNIOR, Orlando Mendes Fogaça; SALADINI, Ana Claudia. Um saber docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – A tomada de consciência, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015. p. 12129-41.

KRAMER, Sonia. (org.). **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Trad: Antônio Estêvão Allgayer e Fernando Becker. Petrópolis - RJ: Vozes, 1993.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr, p. 20-8, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

LEAL, Guilherme Peirão. A formação de professores. In: CAMPOS, Maria Malta **Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor**. São Paulo: Scipione, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **REVISTA EDUC. SOC.**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, Especial, p. 843-76, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2019.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico** – Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes parágrafo Projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110. p. 191-202, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a09.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico** – Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208725>. Acesso em: 9 jul. 2020.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-9, 2014. Disponível: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5. Acesso em: 9 jul. 2020.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 9 jul. 2020.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Representações e construção do conhecimento. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. I, n. 1, jan.-jul. 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/556>.

NEVES, Naise Valéria Guimarães. **Instituição de educação infantil e família: limites e possibilidades de um projeto participativo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2004.

NEVES, Naise Valéria Guimarães *et al.* **Projeto pedagógico do curso educação infantil – Licenciatura**. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa (UFV), 2017. Disponível em: <http://www.ein.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/TEXTTO-PPC-EIN-SITE.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

NEVES, Naise Valéria Guimarães; SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. In: FERREIRA, Caroline Souza; BELCAVELLO, Maria Paula P. S. (org.). **Diálogos sobre formação e trabalho docente**. Araraquara, SP: Letraria, 2020. p. 194-243.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-33, 2017a.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho e formação docentes** – Youtube, 6 de junho de 2017b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=809s>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NÓVOA, António. **Professor: profissão docente** – Youtube. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa: UFV em formação, 7 de ago. 2020. 1 vídeo (1h:14 min). *Live*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jg6_5z0-o5o. Acesso em: 7 ago. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Bahia, SEC/IAT, 2022. Livro digital. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 9 jul. 2020.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. Descobre-se o que Existe, Inventa-se o que não Existe. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Ed. 3, Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 21 – 28.

OSTI, Andréia; SILVEIRA, Cristina Andrade Ferreira; BRENELLI, Rosely Palermo. Representações sociais – Aproximações Piaget e Moscovici. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. 1, jan.-jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3176>.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Precisamos conversar: questões para pensar a pesquisa com crianças na cibercultura. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg (org.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015.

PEROZA, Marilúcia A. de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 50, p. 809-29,

2016. DOI: 10.7213/1981-416X.16.050.DS01. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2860>. Acesso em: 3 mar. 2022.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Trad. por Adail Ubirajara Sobral. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**. 5. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1991.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. Trad. por Edson Braga Souza. São Paulo: Edições Melhoramentos: Editora da Universidade de São Paulo, 1978a

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Trad. por Francisco M. Guimarães. 4. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. Trad. por Christina L. de P. Leite. São Paulo: Edições Melhoramentos: Editora da Universidade de São Paulo, 1978b.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, Jean; colaboradores. **Investigaciones sobre la generalización**: estudios de epistemología y psicología genéticas. Tlhuapan Puebla – México: Premia Editora, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética**. São Paulo: E.P.U., 1988.

REIS, Leandro Augusto dos; et al. Contribuições da Teoria de Piaget para Além da Adolescência: o fazer e o compreender nas significações se universitários na resolução do jogo torre de hanói. Schème: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 13, n. 2, ago-dez 2021, p. 28 - 62. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/12835>

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda. **I Colóquio GEPEDEI & CRIA – Formação do professor para a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: GEPEDEI UNESP, 13/07/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nv8zvicBqKM>.

SALADINI, Ana Claudia. Da ação à reflexão: o processo de tomada de consciência. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 1, n.2, p. 31-54, 2008. Disponível em:
<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol01Num02Art02.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SALTINI, Claudio. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Org. e trad. por Claudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1299-311, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18suppl2/1299-1311/pt>. Acesso em: 9 jul. 2020.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do Município de Juiz de Fora/MG**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Camila Leopoldina Batista dos. A sessão reflexiva na formação de cinco professoras de inglês da escola pública: que gênero discursivo é esse? In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – EDIPE, 4., 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 18 a 20 de maio de 2011. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/lingua_literatura_estrangeira/co/CO%20404-894-1-SM.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVA, Márcia Onísia da. *et al.* **Projeto pedagógico do curso educação infantil – Licenciatura**. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2020. Disponível em: https://www.ein.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/PPC___EIN___Agosto_2019_Com_anexos44.pdf. Acesso em: ago. 2020.

SILVA, Juliana Lima da. **Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da creche**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6793/1/julianalimadasilva.pdf>.

SILVA, Eliane Paganini da; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A tomada de consciência da crise de identidade profissional em professores do ensino fundamental. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 2, n. 3, p. 221-41, jan.-jul. 2009. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol02Num03Art05.pdf>. Acesso em: maio 2020/2022.

SILVA, Eliane Paganini da. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem: uma contribuição piagetiana**. 2015. 253 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tania Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SOARES, Karla Jeane Coqueiro Bezerra; VALLE, Mariana Guelero do. **Ser Professor: A construção de saberes docentes na formação inicial**. Curitiba: Appris, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO 2002. **Currículo do Curso de Economia Doméstica – Licenciatura**. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <http://arquivo.ufv.br/pre/files/fra/grades/pdf/CCH/ECONOMIA%20DOMESTICA.pdf>. Acesso em: fev 2019.

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA Pro-Reitoria De Ensino – PRE. **Processo n. 2826 de 2003**. Licenciatura Plena em Educação Infantil. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa – Arquivo PRE/UFV, 2003.

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. RES-REGISTRO ESCOLAR. **Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, MG, 2019. Disponível em: <http://www.res.ufv.br>. Acesso em: 08 fev. 2019.

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Primeiro Ano. Viçosa, MG, 2020. Disponível em: http://www.primeiroano.ufv.br/?page_id=180. Acesso em: 6 ago. 2020.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES, Vitória, a. 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan.-jul. 2018.

VIEIRA, Denise de Oliveira. **A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras: uma pesquisa de intervenção com foco no Autismo**. 2008. 480 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-66, 2017.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz; ARAGÓN, Rosane. Projetos de aprendizagem: fazendo para compreender. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, SP, v. 7, n. 1, p. 175-89, 2015. ISSN 2175-4217. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126299/000970491.pdf?sequence=1>. Acesso em: ago. 2020.

ANEXOS

ANEXO A

| | |
|------------|--|
| U. F. V. | |
| Nº 2896/03 | |
| 109 | |

Viçosa, 05 de junho de 2003

Ilmo Sr.
Prof. Ismael Eleotério Pires
Pró-Reitor de Ensino

Sr. Pró-Reitor,

A Comissão designada pelo ATO nº 018/2003/PRE para analisar as propostas pedagógicas dos Departamentos de Economia Doméstica e de Educação, visando a transformação da atual habilitação "Educação Infantil" do curso de Economia Doméstica em curso independente, vem encaminhar a Vossa Senhoria a sugestão de uma matriz curricular para o referido curso.

No que se refere a novas disciplinas, a comissão entende ser necessária a criação das disciplinas ECD 381 – Metodologia do Ensino das Múltiplas Linguagens, ECD 382 – Currículo em Educação Infantil e adequação das disciplinas relativas ao Estágio Supervisionado para atender às 400 horas exigidas pela legislação.

Quanto a contratação de docentes, a comissão recomenda que sejam consultados os Departamentos envolvidos com o Curso.

Com relação à necessidade de ampliação ou adequação da infra-estrutura física, da tecnológica e de equipamentos, considerou-se não ser necessária, uma vez que esse pleito não consta das propostas apresentadas.

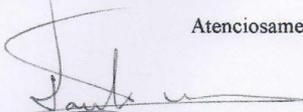
No que concerne ao número de vagas a serem oferecidas no vestibular 2004, sugere-se a oferta inicial de 20 vagas, considerando a necessidade de atender, além dos novos alunos, aqueles que atualmente cursam a habilitação.

A respeito da criação do curso de Licenciatura em Séries Iniciais do Ensino Fundamental a Comissão recomenda aguardar a evolução da discussão sobre o assunto, que está ocorrendo no Departamento de Educação e na Comissão Coordenadora do Curso de Pedagogia.

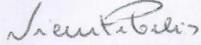
Na expectativa de termos atendido ao solicitado, despedimo-nos.

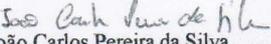
Atenciosamente,


 Profª Ângela Maria Soares Ferreira
 Membro


 Profº Paulo Shikazu Toma
 Membro


 Profª Rosa Cristina Porcaro
 Membro


 Profº Vicente de Paula Lélis
 Membro


 Profº João Carlos Pereira da Silva
 Presidente

ANEXO B

| | | | | |
|---|---|-------------------------------|-------------------------|-----------------------|
|  | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA | FOLHA DE DESPACHOS | Nº <i>02826/2003</i> | |
| | | | FOLHA: <i>125</i> | RUBRICA: <i>JK</i> |

O CEPE, em sua 394ª reunião, 2ª sessão, realizada no dia 30.10.2003, e com base no relatório da Comissão instituída pelo Ato nº 002/2003/CEPE, de 11/9/2003, aprovou as seguintes propostas: 1) extinção da Educação Infantil como habilitação na Licenciatura em Economia Doméstica; 2) extinção da Licenciatura em Economia Doméstica; 3) criação da Licenciatura em Educação Infantil, para início em 2005; 4) extinção da habilitação em Educação Infantil no curso de Pedagogia; 5) permissão aos egressos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Economia Doméstica, que concluíram o curso seguindo um dos catálogos 2000, 2001, 2002 ou 2003, de matrícula na Licenciatura em Educação Infantil, para complementação da formação e obtenção de novo título; 6) permissão aos alunos que estão cursando a Licenciatura em Economia Doméstica, que seguem um dos catálogos 2000, 2001, 2002 ou 2003, para migrarem para o curso de Educação Infantil; e 7) permissão aos aprovados no vestibular de 2004, para Economia Doméstica, para migrarem para o curso de Licenciatura em Educação Infantil em 2005. Aprovou, também, a constituição de uma comissão, formada pelos professores João Carlos Pereira da Silva, Rosa Maria Olivera Fontes, Vicente de Paula Lélis, Simone Caldas Tavares Mafra e Demóstenes Antônio Rust, para, sob a presidência do primeiro, elaborarem a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Infantil, ficando o professor João Carlos Pereira da Silva incumbido de apresentar a proposta pedagógica na Câmara de Ensino e no Conselho Técnico de Graduação, para análise e aprovação.

Viçosa, 5.11.2003

J. Carlos Pereira da Silva
 João Carlos Pereira da Silva
 Secretário de Assuntos Acadêmicos

A PRE,

Para conhecimento e providências.

Viçosa, 5.11.2003

J. Carlos Pereira da Silva
 João Carlos Pereira da Silva
 Secretário de Assuntos Acadêmicos

ANEXO C

ATA Nº 394/2003 – CEPE

Aos vinte e quatro dias do mês de outubro do ano dois mil e três, às oito horas e trinta e cinco minutos, na Sala de Reuniões da Reitoria da Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa, Minas Gerais, reuniu-se, pela tricentésima nonagésima quarta vez, em duas sessões, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, sob a presidência do professor Evaldo Ferreira Vilela, reitor, e secretariado pelo professor Luiz Carlos dos Santos, secretário de Órgãos Colegiados. Primeira sessão - conselheiros presentes: Ismael Eleotério Pires; Aloízo Soares Ferreira; Ângelo Pallini Filho; Víctor Hugo Alvarez Venegas; Orlando Pinheiro da Fonseca Rodrigues; Mauro Aparecido Martinez e seu suplente, Joaquin Hernán Patarroyo Salcedo, este com direito a voz; Luiz Fernando Reis; Geraldo Honório de Oliveira Neto, suplente do conselheiro Gláucio Inácio da Silveira; Walter Luiz Castro Mewes; Vicente de Paula Lélis; Maria do Rosário Salgado Gomes da Cunha; Priscila Moreira Moura Hudson Cardoso; Célia Maria de Freitas Alvim, suplente da conselheira Maria das Graças Salgado; e Janice Pereira de Araújo Carvalho. Os conselheiros Alexandre Tadeu Gomes de Carvalho, Neide Maria de Almeida Pinto, Gláucio Inácio da Silveira, Fabrícia Queiroz Mendes e Maria das Graças Salgado justificaram a ausência. Item 1- APRECIÇÃO DA PAUTA - o presidente apresentou a pauta da reunião e submeteu, para aprovação, a inclusão, extrapauta, dos itens 9.2.1- Criação de Licenciatura em Educação Infantil (00-07459, 02-11474 e 03-02826) e 9.2.2- Edital do Exame de Seleção da CEDAF/2004 (03-0075); e a retirada do item 10.2- Alteração do regime de trabalho – 10.2.1- Fabiana de Menezes Soares – DPD (03-04312), por solicitação da interessada. As alterações foram aprovadas por unanimidade. Item 2- APRECIÇÃO DA ATA Nº 393/2003 – aprovada por unanimidade. Após a apreciação desse item, chegou ao plenário o conselheiro Luciano Baião Vieira. Item 3- INFORMES DA REITORIA – o presidente informou sobre o Simpósio de Iniciação Científica, que ocorrerá na próxima semana e deverá ter a participação de dois coordenadores nacionais do PIBIC. Comunicou, ainda, que, até o presente momento, não foi definido o quantitativo de vagas de concurso para docentes e que a ANDIFES tem agendada reunião com o ministro da Educação para sanar esse problema. Durante os informes, chegaram ao plenário os conselheiros Aristéa Alves Azevedo, substituta do conselheiro Og Francisco Fonseca de Souza, Tarcísio Gomide Filho e Fernando da Costa Baêta. Item 4- CONVÊNIOS – CONTRATOS – ACORDOS – o plenário manifestou-se favorável à homologação das assinaturas de todos os documentos constantes na pauta. São eles: CONVÊNIO – 1-Convênio UFV/MOVIMENTO PRÓ RIO DOCE, de 2.9.03 (Cooperação administrativa, técnica e científica entre os partícipes, visando subsidiar ações na Bacia Hidrográfica do Rio Doce e no meio ambiente). CONTRATOS – 1-Termo Aditivo Nº 02, de 26.5.03, ao Contrato UFV/EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS – EMATER-MG, de 31.5.93 (Prorrogar o prazo de vigência do contrato original pelo período de 5 (cinco) anos, vigorando até o dia 29 de maio de 2008); 2-Termo Aditivo Nº 01, de 23.7.03, ao Contrato UFV/BHERING, ALMEIDA & ASSOCIADOS S/C LTDA./FUNDAÇÃO ARTHUR BERNARDES - FUNARBE, de 24.7.02 (Prorrogar o prazo de vigência do contrato original por mais 12 (doze) meses, vigorando até o dia 24 de julho de 2004); 3-Termo Aditivo Nº 03, de 14.8.03, ao Contrato UFV/EMPRESA BRASILEIRA DE CORREIOS E TELÉGRAFOS, de 8.5.01 (Alterar os itens 4.1, 4.2.1, 4.2.2 da cláusula quarta (preço e reajuste) do

contrato original); 4-Contrato UFV/MATTA DO BRASIL/SOCIEDADE DE INVESTIGAÇÕES FLORESTAIS – SIF, de 8.9.03 (Prestação de serviço para: verificar a atratividade de iscas granulada “Matta” às operárias de formigas cortadeiras); 5-Termo Aditivo N° 02, de 10.9.03, ao Contrato UFV/CONSTRUTORA OAS LTDA./ FUNDAÇÃO ARTHUR BERNARDES – FUNARBE, de 19.9.02 (Inclusão de serviços na área de tecnologia e controle de obras geotécnicas); 6-Contrato UFV/EDUARDO RAYMUNDO DE OLIVEIRA & CIA. LTDA./FUNDAÇÃO ARTHUR BERNARDES – FUNARBE, de 11.9.03 (Prestação de consultoria técnica na realização de investigação de campo de simples reconhecimento – tipo SPT e ensaios de caracterização física e mecânica em laboratório, em amostras de solos e de rochas); 7-Contrato UFV/MINERAÇÃO SERRA DA FORTALEZA LTDA.SOCIEDADE DE INVESTIGAÇÕES FLORESTAIS – SIF, de 11.9.03 (Prestação de serviços na implementação do programa de inventário e monitoramento da avifauna na Mineração Serra da Fortaleza, Minas Gerais); 8-Contrato UFV/MINERAÇÃO SERRA DA FORTALEZA LTDA./SOCIEDADE DE INVESTIGAÇÕES FLORESTAIS – SIF, de 11.9.03 (Prestação de serviços na implementação do programa de inventário e monitoramento da botânica na Mineração Serra da Fortaleza, Minas Gerais). TERMOS DE COMPROMISSO – 1-Termo de Adesão UFV/LAÉRCIO COUTO, de 3.9.03 (Prestação de serviço voluntário, não remunerado e sem vínculo empregatício, no Programa de Pós-Graduação em Ciência Florestal da UFV, vigorando até agosto de 2005); 2-Termo de Outorga e Aceitação de Auxílio UFV/FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS – FAPEMIG/DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA/FUNDAÇÃO ARTHUR BERNARDES – FUNARBE, de 8.9.03 (Conceder auxílio financeiro para o desenvolvimento do projeto intitulado “Estudo do resfriamento adiabático evaporativo, com uso de materiais alternativos e seu emprego em instalações climatizadas para produção animal, nas condições brasileiras”). Item 5 – CALENDÁRIO ESCOLAR PARA 2004 – 5.1- Graduação (03-07855) – aprovada, por unanimidade, a proposta de Calendário Escolar para 2004 – Graduação, constante nas páginas 2 a 12 do processo, com as alterações sugeridas. Essa decisão ficou consubstanciada na Resolução 6/2003 – Anexo I. 5.2- Pós-Graduação (03-08764) - aprovada, por unanimidade, a proposta de Calendário Escolar para 2004 – Pós-Graduação, constante nas páginas 2 a 8 do processo, com as alterações sugeridas. Essa decisão ficou consubstanciada na Resolução 6/2003 – Anexo II. Item 6- CAPACITAÇÃO - 6.1- Retorno de treinamento sem titulação - 6.1.1- Rita Luzia Occhiuze dos Santos Zandoval - DED (96-08651) - aprovado, por unanimidade, que a referida docente cumpra o novo cronograma apresentado, com a defesa de tese até 31 de janeiro de 2004. 6.2- Afastamento para conclusão de doutorado - 6.2.1- Rosimar de Fátima Oliveira – DPE (02-08543) – aprovada, por unanimidade, a solicitação da docente supracitada de afastamento, por doze meses, a partir de 1º.8.2003, para conclusão do doutorado em Educação/Estado, Sociedade e Educação, que realiza na Universidade de São Paulo, desde 22.2.2001. 6.3- Afastamento para continuação do mestrado - 6.3.1- Leomar Tiradentes – COLUNI (01-09478) – aprovada, por unanimidade, a solicitação do referido docente de afastamento para a continuação do mestrado em Geografia, área de concentração Organização do Espaço, na UNESP/Rio Claro, a partir de 25.10.2003, até dezembro de 2004. 6.4- Alteração de data de afastamento para doutorado - 6.4.1- Paulo Roberto dos Santos Amorim – DES (03-07885) – aprovada, por unanimidade, a solicitação do referido docente de

alteração da data de afastamento, de agosto/2003 para dezembro/2003, para a realização do doutorado em Movimento Humano/Fisiologia do Exercício, na Queensland University of Technology, em Brisbane, Austrália, mantendo-se o período de afastamento por trinta e seis meses. 6.5- Regularização de situação de docente em treinamento – doutorado – 6.5.1- Carlos Nazareno Ferreira Lopes – DES (03-07318) - aprovada, por unanimidade, a solicitação do docente supracitado de regularização de sua situação de docente em treinamento, matriculado no doutorado em Educação Física, área de concentração Cultura, na Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, desde fevereiro de 2002, antes de sua admissão na UFV, ocorrida em 18.3.2003; estando previsto o término do treinamento com a defesa de tese em dezembro de 2004. Item 7- LICENÇA SEM VENCIMENTO – PRORROGAÇÃO - 7.1- Próspero Brum Paoli – COLUNI (02-05527) – o plenário decidiu não deliberar sobre a solicitação e encaminhá-la ao CONSU. Na oportunidade, foi decidido que todos os processos docentes envolvendo licença sem vencimento sejam apreciados pelo CEPE e encaminhados ao CONSU. Item 8- PROMOÇÃO VERTICAL - 8.1- Roberto de Almeida Luquini – DPD (03-07312) – homologado, por unanimidade, o ato *ad referendum* dado pelo professor Evaldo Ferreira Vilela, reitor, constante na página 21 do processo, aprovando o pedido de promoção vertical do docente Roberto de Almeida Luquini, de Professor Auxiliar III para Adjunto I, a partir de 10.7.2003. 8.2- Maria Carmen Aires Gomes – DLA (03-07606) - homologado, por unanimidade, o pedido de promoção vertical da docente supracitada, da classe de Professor Assistente III para Adjunto I, a partir de 28.7.2003. 8.3- Karla Maria Damiano Teixeira – DED (03-07059) – homologado, por unanimidade, o pedido de promoção vertical da referida docente, da classe de Professor Assistente III para Adjunto I, a partir de 16.7.2003. 8.4- Adriana Ventola Marra – CEDAF (03-063) – homologado, por unanimidade, o pedido de promoção vertical da docente supracitada, da classe D, nível I, para a classe E, nível I, a partir de 5.6.2003. Item 9- PROPOSIÇÕES DIVERSAS – 9.1- Departamento de Economia Rural – 9.1.1- Criação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão do Agronegócio (01-08365) – o plenário deliberou favoravelmente à criação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão do Agronegócio. 9.2- Pró-Reitoria de Ensino – 9.2.1- Criação de Licenciatura em Educação Infantil (00-07459, 02-11474 e 03-02826) - devido à complexidade do assunto e à necessidade de mais informações, foi aprovado, por unanimidade, que o processo seja analisado numa próxima sessão. 9.2.2- Edital do Exame de Seleção da CEDAF/2004 (03-0075) – homologado, por unanimidade, o ato *ad referendum* dado pelo professor Evaldo Ferreira Vilela, reitor, constante na página 12 do processo, aprovando o Edital do Exame de Seleção da CEDAF/2004. Após a análise desse processo, retiraram-se do plenário os conselheiros Tarcísio Gomide Filho e Ângelo Pallini Filho. Item 10- SOLICITAÇÕES DIVERSAS - 10.1- Autorização para cursar disciplina, como estudante especial, na UFJF - 10.1.1- Raquel dos Santos Sousa Lima – COLUNI (03-07637) - aprovada, por unanimidade, a solicitação da referida docente de autorização para cursar, como aluna especial, no segundo semestre 2003, a disciplina Campo Religioso Brasileiro, na Universidade Federal de Juiz de Fora, sem prejuízo de suas atividades acadêmicas. Após a análise desse item, retirou-se do plenário a conselheira Priscila Moreira Moura Hudson Cardoso. 10.2- Alteração do regime de trabalho - 10.2.1- Fabiana de Menezes Soares – DPD (03-04312) – aprovada, por unanimidade, a sua retirada de pauta, por solicitação da interessada. Item 11- RECURSO – 11.1- Reativação de matrícula no curso de Letras – 11.1.1- Débora Aparecida Santos Pimenta (03-08603) – negado, por unanimidade, o

pedido de recurso interposto pela ex-aluna Débora Aparecida Santos Pimenta. Às doze horas e trinta e cinco minutos, a reunião foi suspensa e ficou decidida sua continuidade no dia trinta de outubro, às oito horas e trinta minutos, para a análise do item 9.2.1- Criação de Licenciatura em Educação Infantil (00-07459, 02-11474 e 03-02826). Segunda sessão - iniciada às oito horas e trinta e cinco minutos do dia trinta de outubro do ano de dois mil e três, na Sala de Reuniões da Reitoria da Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa, Minas Gerais, sob a presidência pelo professor Evaldo Ferreira Vilela, reitor, e secretariada pelo professor Luiz Carlos dos Santos, secretário de Órgãos Colegiados. Os conselheiros presentes foram os que se seguem: Fernando da Costa Baêta; Ismael Eleotério Pires; Luciano Baião Vieira; Marco Aurélio Pedron e Silva, suplente do conselheiro Aloizio Soares Ferreira; Víctor Hugo Alvarez Venegas; Orlando Pinheiro da Fonseca Rodrigues; Luiz Fernando Reis e sua suplente, Terezinha Bezerra Albino Oliveira, esta com direito a voz; Gláucio Inácio da Silveira; Walter Luiz Castro Mewes; Vicente de Paula Lélis; José Reinaldo de Freitas, suplente da conselheira Maria do Rosário Salgado Gomes da Cunha; Priscila Moreira Moura Hudson Cardoso; e Célia Maria de Freitas Alvim, suplente da conselheira Maria das Graças Salgado. Iniciada a sessão, o presidente colocou, para a deliberação dos conselheiros, a solicitação da coordenadora do curso de Pedagogia, professora Marilene de Melo Vieira, para participar da discussão do assunto, o que foi acatado pelo plenário, estendendo-se essa participação à representante da coordenação do curso de Economia Doméstica, professora Maria de Lourdes Mattos Barreto. Em seguida, passou-se à análise do item 9.2.1- Criação de Licenciatura em Educação Infantil (00-07459, 02-11474 e 03-02826). Após ampla discussão, e com base no relatório da Comissão instituída pelo Ato nº 002/2003/CEPE, de 11/9/2003, foram aprovadas as seguintes propostas: 1) extinção da Educação Infantil como habilitação na Licenciatura em Economia Doméstica; 2) extinção da Licenciatura em Economia Doméstica; 3) criação da Licenciatura em Educação Infantil, para início em 2005; 4) extinção da habilitação em Educação Infantil no curso de Pedagogia; 5) permissão aos egressos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Economia Doméstica, que concluíram o curso seguindo o catálogo 2000, 2001, 2002 ou 2003, de matrícula na Licenciatura em Educação Infantil, para complementação da formação e obtenção de novo título; 6) permissão aos discentes que estão cursando a Licenciatura em Economia Doméstica, que seguem o catálogo 2000, 2001, 2002 ou 2003, para migrarem para o curso de Educação Infantil; e 7) permissão aos aprovados no vestibular de 2004, para Economia Doméstica, para migrarem para o curso de Licenciatura em Educação Infantil em 2005. Aprovada, também, a constituição de uma comissão, formada pelos professores João Carlos Pereira da Silva, Rosa Maria Olivera Fontes, Vicente de Paula Lélis, Simone Caldas Tavares Mafra e Demóstenes Antônio Rust, para, sob a presidência do primeiro, elaborarem a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Infantil, ficando o professor João Carlos Pereira da Silva incumbido de apresentar a proposta pedagógica na Câmara de Ensino e no Conselho Técnico de Graduação, para análise e aprovação. Durante a discussão do assunto, chegaram ao plenário os conselheiros Joaquin Hernán Patarroyo Salcedo, suplente do conselheiro Mauro Aparecido Martínez, e Neide Maria de Almeida Pinto, suplente do conselheiro Alexandre Tadeu Gomes de Carvalho. Os conselheiros Og Francisco Fonseca de Souza, Aloizio Soares Ferreira, Ângelo Pallini Filho, Aristides Ribeiro, Alexandre Tadeu Gomes de Carvalho, Tarcísio Gomide Filho, Maria do Rosário Salgado Gomes da Cunha,

|| Maria das Graças Salgado e Janice Pereira de Araújo Carvalho justificaram a ausência. Às doze horas, a reunião foi encerrada. Para constar, foi lavrada a presente ata, que, se achada conforme, será assinada pelo presidente e pelo secretário de Órgãos Colegiados. ||

ANEXO D

PORTARIA No- 882, DE 10 DE ABRIL DE 2006

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto no 3.860, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto no 3.908, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista os Despachos do Departamento de Supervisão do Ensino Superior, resolve:

Art. 1º Reconhecer os cursos superiores de graduação, ministrados pelas instituições de ensino superior discriminados na planilha anexa.

Parágrafo único. A renovação do reconhecimento dos cursos e habilitações referidos nesta Portaria se dará nos termos do disposto na Portaria MEC nº 2.413, de 7 de julho de 2005.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO

Processos:

Universidade Federal de Viçosa

Engenharia Elétrica Viçosa - MG 810/2006

23000.009059/2004-09

20041003165

23000.009060/2004-25

20041003166

União

Universidade Federal de Viçosa

Dança

Bacharelado e licenciatura

Viçosa - MG 8 11 / 2 0 0 6

23000.012218/2006-25

20050006145

União

Universidade Federal de Viçosa

Educação Infantil

Licenciatura

Viçosa - MG 814/2006

23000.002826/2004-41

20041000462

ANEXO E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA

SGAS - AV. L/2 - Quadra 607 - Lote 50 - 70.200-670 - Brasília / DF
Tel: (61) 2022-7688 – Fax (61) 2022-7684

Ofício nº 66/SE/CNE/MEC

Brasília, 6 de maio de 2013.

Ao Pró-Reitor de Ensino/UFV
Prof. Vicente de Paula Lelis
Campus Universitário - Viçosa
CEP: 36570-000 - Viçosa – MG

Assunto: **Consulta sobre o Curso de Educação Infantil**

Prezado Professor,

Recebemos, neste Conselho Nacional de Educação (CNE), documento protocolado sob o nº 063961.2011-96, por meio do qual Vossa Senhoria solicita esclarecimentos sobre a obrigatoriedade ou não de transformar o Curso de Educação Infantil em Curso de Pedagogia.

2. Vossa Senhoria menciona a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, mais especificamente o Art. 4º que trata da formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental etc. Na sequência faz a seguinte afirmação que passamos a transcrever:

Em nenhum de seus artigos a Resolução estabelece a proibição de cursos para formação específica apenas na Educação Infantil, ou nas Séries Iniciais, mesmo porque, "Diretrizes Curriculares" é um conjunto de instruções que estabelecem os caminhos para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Superiores. Tais Diretrizes, aprovadas e editadas via "Resolução do CNE" não podem ser maiores que Leis Federais e nem têm como princípio estabelecer "reserva de mercado" para nenhuma profissão (grifo no texto original).

3. Convém esclarecer que não é finalidade do Colegiado desta Casa (CNE) estabelecer nenhum tipo de "reserva de mercado," tendo em vista que:

As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA

SGAS - AV. L/2 - Quadra 607 - Lote 50 - 70.200-670 - Brasília / DF
Tel: (61) 2022-7688 - Fax (61) 2022-7684

educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. (grifo nosso).

4. Conforme mencionado, ao CNE cabe zelar para que as normas educacionais, sobre a formação de professores, não gerem uma desordem em que as IES façam o que bem desejarem, perdendo o espírito das Diretrizes que é direcionar a formação para um objetivo comum.

5. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, dispõe:

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (grifos nossos).

6. Compreendemos, portanto que não há uma obrigatoriedade em transformar o curso de Educação Infantil em curso de Pedagogia, mas sim uma orientação em ajustar a formação do professor a um leque maior de possibilidades de atuação.

Atenciosamente,

Francisco Aparecido Cordão

Membro da Comissão de Formação de Professores

ANEXO F

e-MEC - IES

http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php...

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Informações gerais da avaliação:**Protocolo:** 200802149**Código MEC:** 699043**Código da Avaliação:** 98234**Ato Regulatório:** Renovação de Reconhecimento de Curso**Categoria Módulo:** Curso**Status:** Finalizada**Instrumento:** 249-Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso**Tipo de Avaliação:** Avaliação de Regulação**Nome/Sigla da IES:**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV

Endereço da IES:5394 - Universidade Federal de Viçosa - Av. P.H. Rolfs, s/n Campus Universitário. Viçosa - MG.
CEP:36570-000**Curso(s) / Habilitação(ões) sendo avaliado(s):**

Educação Infantil

Informações da comissão:**Nº de Avaliadores** : 2**Data de Formação:** 18/02/2014 15:20:42**Período de Visita:** 02/04/2014 a 05/04/2014**Situação:** Visita Concluída**Avaliadores "ad-hoc":**Maria Aparecida Bernart Laux (47698268934) -> coordenador(a) da comissão
Dumara Coutinho Tokunaga Sameshima (52263789804)

CONTEXTUALIZAÇÃO

Instituição:

A Universidade Federal de Viçosa¹ (UFV) originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV, criada pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922, pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. Visando ao desenvolvimento da Escola, em 1948, o Governo do Estado transformou-a em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG, composta pelas Escolas Superiores de Agricultura, de Veterinária, de Ciências Domésticas, pela Escola de Especialização – pós-graduação, pelo Serviço de Experimentação e Pesquisa e pelo Serviço de Extensão. Esta Instituição foi federalizada em 15 de julho de 1969, com o nome de Universidade Federal de Viçosa. Criado em 1965, o Colégio Universitário com o objetivo de proporcionar à comunidade um ensino médio de qualidade, torna-se a partir de 2001, Colégio de Aplicação – COLUNI, órgão fundamental na estrutura acadêmica, pela oportunidade de estágios oferecida aos estudantes do ensino superior nas diversas licenciaturas.

Desde 2006, com a adesão aos programas do Governo Federal de expansão e melhoria da qualidade do ensino superior, a UFV conta com mais dois campi instalados nas cidades mineiras de Florestal e Rio Paranaíba. Localizada na Av. P.H. Rolfs Complemento: Campus Universitário Nº: s/n Cep: 36570000 em Viçosa/MG, a UFV vem acumulando, desde sua fundação, em 1926, larga experiência e tradição em ensino, pesquisa e extensão, que formam a base de sua filosofia de trabalho.

Instituição:

A UFV tem contato com o trabalho de professores e pesquisadores estrangeiros de renome na comunidade científica que colaboram com o seu corpo docente, ao mesmo tempo em que executa programas de treinamento que mantêm diversos profissionais se especializando no país e no exterior. Nesse particular, a UFV é uma das instituições brasileiras com índices mais elevados de pessoal docente com qualificação em nível de pós-graduação. Com uma trajetória que se estende ao longo de 86 anos, a UFV oferece hoje 67 cursos de graduação em seus três campi – Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba. O bom desempenho é alcançado também nos 40 programas de pós-graduação stricto sensu, colocados, igualmente, entre os melhores em avaliações oficiais e em publicações especializadas. Tem como missão, "exercer ação integrada das atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à universalização da educação superior pública de qualidade, à inovação, à promoção do desenvolvimento institucional e das ciências, letras e artes, e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, capazes de enfrentar desafios e atender às demandas da sociedade". Fundamenta sua atuação na excelência, presteza, eficiência, transparência, ética, comprometimento social, legalidade, integração, igualdade, responsabilidade, democracia, inovação, empreendedorismo, cidadania e espírito de equipe. Em termos futuros, deseja consolidar-se como instituição de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, reconhecida pela comunidade científica e pela sociedade, nacional e internacionalmente.

A UFV totaliza, em 2012, 67 cursos de graduação, com 14.499 discentes de graduação matriculados nos três campi. Conta, ainda, nos ensino médio e técnico, com 480 alunos no COLUNI, no campus-sede, e 976 na Central de Desenvolvimento Agrário e Florestal - Cedaf, Campus UFV-Florestal. A pós-graduação, em 2012, é constituída por 40 cursos, sendo 23 programas em nível de mestrado e doutorado, com 1.627 discentes de mestrado e 1.372 de doutorado. Destes, quatro possuem conceito 6 e outros quatro, conceito 7 pela CAPES.

Curso:

A Educação Infantil na UFV teve seu início em 1977 quando foram criadas, pelo DED duas disciplinas relacionadas à família e ao desenvolvimento da criança, oferecidas a partir de 1978 para o Curso de Economia Doméstica. A criança passa, a partir de então, ser objeto de estudo e pesquisa da Economia Doméstica. Em 1979 foi inaugurado o Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) para atender crianças de 3 a 6 anos de idade e suas respectivas famílias com o objetivo de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão promovendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança nos aspectos físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral e em 1988 foi inaugurada a Creche UFV com objetivo de atender, em horário integral, filhos das mães servidoras da Universidade Federal de Viçosa. Ambos, desde a sua criação, eram coordenados por profissionais da Economia Doméstica. Em 1999, a Administração Superior da UFV extinguiu a Creche UFV e criou o Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) com o objetivo de atender crianças de 3 meses a 6 anos de idade e suas respectivas famílias desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em 1996, quando promulgada a Lei 9394/96, a UFV, por meio do então Chefe do DED, nomeou uma comissão para preparar o processo de criação da modalidade Licenciatura em Educação Infantil. Após estudo da legislação vigente, esta comissão propôs a criação da Habilitação Educação Infantil – Licenciatura, no curso de Economia Doméstica da UFV. Tal proposta foi aprovada por unanimidade pelo Colegiado do DED em novembro de 1999 e em dezembro deste mesmo ano foi também aprovada na Câmara de Ensino do CCH e no Conselho Técnico de Graduação. Finalizado todo o tramite legal, o curso de Educação Infantil - Licenciatura teve início na UFV a partir da autorização do CEPE/UFV, Ata Nº 394 de 30/10/2003. O reconhecimento pelo MEC ocorreu em 2006 pela Portaria 882/2006 de 10/04/2006 publicado no D.O.U., Seção 1, Nº 70, terça-feira, 11 de abril de 2006, com nota máxima (CMB) nas três dimensões de avaliação.

O Licenciado em Educação Infantil está qualificado para atuar nos setores de ensino, pesquisa, programas, projetos e políticas educacionais, contribuindo para implementar o que estabelece a legislação em termos de qualidade da educação infantil para o País. Vale ressaltar que a UFV consciente das transformações e avanços no âmbito da Educação Infantil nos níveis federal, estadual e municipal, tem investido cada vez mais nas políticas institucionais internas de forma que esse campo do conhecimento possa se consolidar cada vez mais. Inúmeras são as oportunidades de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão no curso de Educação Infantil tais como participação em projetos como Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, dentre outros. Essas atividades possibilitam integrar o ensino, a pesquisa e a extensão favorecendo a necessária articulação entre teoria e prática, garantindo ao profissional da Educação Infantil uma formação de alta qualidade. O curso é coordenado pela Profa. NAISE VALERIA GUIMARAES NEVES, que atua como docente no curso há 6 anos e como coordenadora há 2 anos. Seu vínculo com o curso data desde a sua criação (2003) por ter atuado como Técnica de Nível Superior, coordenando o Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI). A partir da primeira turma do Curso passou a coordenar projetos de extensão (PIBEX, PROCULTURA, PIBEX) e de ensino (PIBID) que envolviam a participação dos discentes da Educação Infantil, orientou estágios extracurriculares no LDI. O curso de Educação Infantil – Licenciatura, é oferecido na modalidade presencial, em regime semestral, com integralização mínima em oito semestres (quatro anos) e máxima em 16 semestres (oito anos), com carga horária total de 3015 horas cumpridas em turno integral. Oferece 40 vagas anuais e forma o Licenciado em Educação Infantil.

SÍNTESE DA AÇÃO PRELIMINAR À AVALIAÇÃO**Síntese da ação preliminar à avaliação:**

O curso de Educação Infantil – Licenciatura, da Universidade federal de Viçosa é oferecido na modalidade presencial, em regime semestral, com carga horária total de 3015 horas cumpridas em turno integral. Oferece 40 vagas anuais e forma o Licenciado em Educação Infantil. É ofertado na Av. P. H. Rolfs, Campus Universitário, s/n, Viçosa – MG, CEP 36570-000, conforme o anunciado no Ofício de Designação. Está vinculado ao CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. Esta comissão baseou sua análise no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2012-2017), no Projeto Pedagógico do Curso _ PPC, nos Relatórios de autoavaliação, todos anexados ao processo no sistema e-mec.

Síntese da ação preliminar à avaliação:

Toda documentação comprobatória necessária estava disponível e bem organizada. Verificou-se que em relação ao despacho saneador o curso de Educação Infantil atende as exigências legais, tanto na oferta do curso no local indicado, como na disciplina de libras em seu PPC.

| DOCENTES | | | | |
|-----------------------------------|------------------|------------------------|-----------------------------|---|
| Nome do Docente | Titulação | Regime Trabalho | Vínculo Empregatício | Tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso |
| ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC | Doutorado | Integral | Estatutário | 60 Mês(es) |
| ANA LUISA BORBA GEDIEL | Doutorado | Integral | Estatutário | 36 Mês(es) |
| Anderson da Cunha Baia | Doutorado | Integral | Estatutário | 12 Mês(es) |
| ANGELA MARIA SOARES FERREIRA | Mestrado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| CARLOS VASCONCELOS FARIAS | Mestrado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| Cristiane Aparecida Baquim | Doutorado | Integral | Estatutário | 12 Mês(es) |
| CRISTIANE CATALDI DOS SANTOS PAES | Doutorado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| ELISA CRISTINA LOPES | Doutorado | Integral | Estatutário | 24 Mês(es) |
| ELZA MARIA VIDIGAL GUIMARAES | Mestrado | Integral | Estatutário | 36 Mês(es) |
| ESTHER GIACOMINI SILVA | Doutorado | Integral | Estatutário | 84 Mês(es) |
| Geraldo Marcio Alves Dos Santos | Doutorado | Integral | Estatutário | 36 Mês(es) |
| JUAN PABLO CHIAPPARA CABRERA | Doutorado | Integral | Estatutário | 12 Mês(es) |
| JULIANA FARIAS DE NOVAES BARROS | Doutorado | Integral | Estatutário | 24 Mês(es) |
| JUNIA MARISE MATOS DE SOUSA | Doutorado | Integral | Estatutário | 36 Mês(es) |
| LILIAN PERDIGAO CAIXETA REIS | Doutorado | Integral | Estatutário | 12 Mês(es) |
| LOURDES HELENA SILVA DE PAIVA | Doutorado | Integral | Estatutário | 60 Mês(es) |
| LUCIANO RODRIGUES COSTA | Doutorado | Integral | Estatutário | 12 Mês(es) |
| MARCELO JOSÉ OLIVEIRA | Doutorado | Integral | Estatutário | 12 Mês(es) |
| MÁRCIA DE CARVALHO VILELA | Doutorado | Integral | Estatutário | 24 Mês(es) |
| MÁRCIA ONISIA DA SILVA | Mestrado | Integral | Estatutário | 48 Mês(es) |
| MARIA DAS DORES SARAIVA DE LORETO | Doutorado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| MARIA DAS GRAÇAS SOARES FLORESTA | Doutorado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| MARIA DE FÁTIMA LOPES | Doutorado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| MARIA DE LOURDES MATTOS BARRETO | Doutorado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA FONTES | Mestrado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| MARIANA MACHADOS NEVES | Doutorado | Integral | Estatutário | 36 Mês(es) |
| MARILENE DE MELO VIEIRA | Mestrado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| MARISTELA DE MOURA SILVA LIMA | Doutorado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |

| Nome do Docente | Titulação | Regime Trabalho | Vínculo Empregatício | Tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso |
|-----------------------------------|-----------|-----------------|----------------------|--|
| MATOSALÉM VILARINO PEREIRA JÚNIOR | Mestrado | Integral | Estatutário | 48 Mês(es) |
| MILTON RAMÓN PIRES DE OLIVEIRA | Doutorado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| NAISE VALÉRIA GUIMARÃES NEVES | Mestrado | Integral | Estatutário | 90 Mês(es) |
| RANAH MANEZENCO RODRIGUES | Mestrado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| RENATO PEREIRA DA SILVA | Doutorado | Integral | Estatutário | 12 Mês(es) |
| SILVANA CLAUDIA DOS SANTOS | Doutorado | Integral | Estatutário | 12 Mês(es) |
| SIMONE CALDAS TAVARES MAFRA | Doutorado | Integral | Estatutário | 96 Mês(es) |
| TEREZA ANGELICA BARTOLOMEU | Doutorado | Integral | Estatutário | 36 Mês(es) |
| VITOR BARBOSA CARLOS DE SOUZA | Mestrado | Integral | Estatutário | 24 Mês(es) |

CATEGORIAS AVALIADAS

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

| | |
|--|-----|
| 1.1. Contexto educacional | 4 |
| 1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso | 4 |
| 1.3. Objetivos do curso | 4 |
| 1.4. Perfil profissional do egresso | 4 |
| 1.5. Estrutura curricular (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC) | 4 |
| 1.6. Conteúdos curriculares | 4 |
| 1.7. Metodologia | 4 |
| 1.8. Estágio curricular supervisionado NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado | 5 |
| 1.9. Atividades complementares NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares | 4 |
| 1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC) NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Não se aplica por tratar-se de Licenciatura | |
| 1.11. Apoio ao discente | 4 |
| 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso | 4 |
| 1.13. Atividades de tutoria NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004 | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial. | |
| 1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs - no processo ensino-aprendizagem | 4 |
| 1.15. Material didático institucional NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial. | |
| 1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes NSA para cursos presenciais | NSA |

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

- | | |
|--|-----|
| 1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem | 4 |
| 1.18. Número de vagas (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar e tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados) | 5 |
| 1.19. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC | 4 |
| 1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no PPC | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | |
| 1.21. Ensino na área de saúde Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | |
| 1.22. Atividades práticas de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos | NSA |

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 1

No curso de Educação Infantil, as políticas institucionais constantes no PDI, estão implementadas no âmbito do curso e a coerência entre o PPC e as Diretrizes Curriculares Nacionais pode ser identificada na matriz curricular, nas ementas, programas e bibliografias indicadas nos programas analíticos de disciplinas, que além de adequados, são coerentes com o perfil do egresso. O curso tem por objetivo formar professores habilitados em nível superior para a docência na Educação Infantil, capazes de educar, cuidar, de forma indissociável da criança na faixa etária de zero a seis anos, em creches e pré-escolas visando atuar no desenvolvimento de atividades de articulação da escola com a família e a comunidade; atuar na gestão escolar e participar da elaboração de propostas pedagógicas para instituições de Educação Infantil.

O PPC é construído com base na concepção de ensino-aprendizagem pautada na responsabilidade individual e coletiva e uma avaliação das condições necessárias para a formação de egressos capazes de um desempenho satisfatório, aptos a contribuírem para o bem estar social visando a superação de problemas e a administração de conflitos, no contexto da Educação Infantil.

O Curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa, com 40 vagas anuais, está estruturado em regime semestral, com funcionamento regular de quatro anos, em tempo integral, prevendo oito anos como tempo de integralização máxima de suas 3015 horas.

Os conteúdos contemplados nas diferentes disciplinas articulam-se entre si, na perspectiva interdisciplinar e contribuem significativamente para a construção do perfil profissiográfico desejado, traduzido em competências e habilidades, garantindo a necessária relação teoria/práxis.

O Estágio Curricular Supervisionado componente curricular de caráter obrigatório, se consolida mediante a inserção do estudante no ambiente profissional. É cumprido a partir do início da segunda metade do curso, sob a orientação de um professor supervisor e de um profissional no local de estágio. O estágio curricular é ofertado por meio das disciplinas Estágio Supervisionado I (Creches e Pré-escolas públicas e privadas), Estágio Supervisionado em Educação Infantil II (Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI e Laboratório de Desenvolvimento Humano - LDH), totalizando uma carga horária de 405 horas.

As Atividades Complementares, estão implantadas e formalizadas por meio de regulamento próprio disponível para os alunos na página do curso (www.ein.ufv.br). O cumprimento da carga horária de 225 horas em atividades acadêmicas complementares é requisito indispensável à integralização curricular do curso. A integração com as redes públicas de ensino se faz por meio do Estágio Supervisionado.

O apoio acadêmico ao discente é garantido por meio da elaboração do plano de curso com o auxílio da Comissão Coordenadora do Curso, a tutoria e a monitoria que se constituem em apoio extraclasse aos conteúdos das disciplinas, realizadas por meio de orientação acadêmica individualizada e acompanhamento via PVANet, ambiente virtual de aprendizado, conectado com o Sistema de Apoio ao Ensino onde o professor pode incluir, excluir conteúdos, comunicar-se com os alunos e ainda definir o título das ferramentas.

O Programa de Tutoria, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, tem por finalidade dar apoio acadêmico-pedagógico aos ingressantes nas áreas de Biologia, Bioquímica, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. A monitoria, nos níveis I e II, é exercida por estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação. A avaliação do Curso é feita, anualmente, pelo Colegiado e pelo Núcleo Docente Estruturante, por meio das informações obtidas na avaliação de disciplinas, nos relatórios estatísticos obtidos no Sistema de Apoio ao Ensino (SAPIENS) e nos questionários respondidos por docentes e discentes do curso. A UFV tem Comissão Própria de Avaliação - CPA implantada e

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

regulamentada. Tem projetos de pesquisa e extensão

Conceito da Dimensão 1

4.1

Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL - Fontes de consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

| | |
|---|-----|
| 2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE | 5 |
| 2.2. Atuação do (a) coordenador (a) | 5 |
| 2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância (Indicador específico para cursos a distância) | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial. | |
| 2.4. Experiência profissional, de mestrado superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a) | 4 |
| 2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais | 5 |
| 2.6. Carga horária de coordenação de curso NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial. | |
| 2.7. Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) | 5 |
| 2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) | 5 |
| 2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%) | 5 |
| 2.10. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos) | 5 |
| 2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso) Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais | 4 |
| 2.12. Experiência de mestrado superior do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos) | 5 |
| 2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes e o número de estudantes equivalente 40h em dedicação à EAD) | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial. | |
| 2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente | 4 |
| 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) | 5 |
| 2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e | NSA |

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004

NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

2.18. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004

NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial.

2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos

NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura.

2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos

NSA

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 2

O Curso de Licenciatura em Educação Infantil possui Núcleo Docente Estruturante, devidamente formalizado, que se reúne periodicamente e com atuação na formulação, implementação e desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso. Dos cinco integrantes dois são doutores (40%) e três são mestres (60%), nomeados por quatro anos, por meio do Ato nº. 0096/2011/CCH de 16/05/2011 e alterado pelo Ato nº. 00033/2012/CCH de 12/03/2012 em função da necessidade de troca de um membro.

É coordenado pela Profa. Naise Valéria Guimarães Neves, graduada e com mestrado em Economia Doméstica, pela Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência de treze anos na Educação Básica, sete na Educação Superior e dois na gestão acadêmica. Coordena projetos de extensão (PIBEX, PROCULTURA, PIBEX) e de ensino (PIBID) dedicando quarenta horas para a gestão do curso.

O corpo docente é constituído por 37 docentes, sendo 24% de mestres e 76% de doutores, todos em dedicação exclusiva. Possuem significativa experiência na Educação Básica e na Educação Superior, com nove publicações em média por docente.

O curso é gerenciado pelo Colegiado do Curso, que tem como competência básica decidir sobre as atividades didático-pedagógicas do Curso, além de planejar, organizar, coordenar, superintender e fiscalizar o seu desenvolvimento, atuando em ação integrada com o Núcleo Docente Estruturante. É constituído pelos docentes em efetivo exercício e por representação discente. A presidência da Comissão Coordenadora de Curso é exercida pela Coordenadora do Curso.

Conceito da Dimensão 2

4.8

Dimensão 3: INFRAESTRUTURA - Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)

4

3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos

5

3.3. Sala de professores (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso

Justificativa para conceito NSA: A Instituição possui gabinetes de trabalho para todos os docentes do curso.

3.4. Salas de aula (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)

4

3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)

4

3.6. Bibliografia básica (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Nos

5

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

| | | |
|---|-----|--|
| cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passam a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 – 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais) | | |
| 3.7. Bibliografia complementar (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) | 5 | |
| 3.8. Periódicos especializados (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12) | 5 | |
| 3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca | 5 | |
| 3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca | 4 | |
| 3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a brinquedoteca | 4 | |
| 3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância | NSA | |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial. | | |
| 3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos | NSA | |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | | |
| 3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos | NSA | |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | | |
| 3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC | NSA | |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | | |
| 3.16. Sistema de referência e contrarreferência Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos | NSA | |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | | |
| 3.17. Biotérios Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC | NSA | |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | | |
| 3.18. Laboratórios de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC | 4 | |
| 3.19. Laboratórios de habilidades Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de habilidades no PPC | NSA | |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | | |
| 3.20. Protocolos de experimentos Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC | NSA | |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | | |
| 3.21. Comitê de ética em pesquisa Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC | NSA | |

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO 3

Em relação a estrutura física atual oferecida aos alunos, instalações para docentes (salas de professores e de reuniões), todas estão equipadas segundo a finalidade e atendem, plenamente, aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta. As salas possuem recursos multimídia com acesso a internet e intranet, viabilizando assim registros acadêmicos, com espaço e acesso de materiais. As aulas ocorrem em pavilhão específico (PVA e PVB) espaço disponibilizado pela UFV. Algumas disciplinas ocorrem nos três turnos, viabilizando o aluno a frequentar no período que melhor desejar, quando são comuns a outros cursos ofertados pela IES. Os ambientes são plenamente adequados para estudos em grupo e para estudos individuais. A IES disponibiliza ao curso 02 laboratórios de informática, com acesso à internet, que atendem plenamente a necessidade do curso, considerando o total de alunos que utilizam aquele(s) laboratório(s). Oferece sistema Wi-fi de rede aberta com acesso por meio de senha por todo o campus. Os registros acadêmicos são feitos na Plataforma, programa PVANet, possibilitando o acesso virtual a alunos e professores, que possuem logins e senhas individuais, atendendo plenamente as necessidades do curso permitindo inclusive o contato com estudantes fora do ambiente escolar. O acervo multimídia atende adequadamente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC. Quanto aos periódicos especializados na área há assinaturas de periódicos indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo plenamente as áreas temáticas do curso.

A bibliografia básica e complementar atendem aos programas das disciplinas do curso, todavia pontua-se que alguns títulos estão cronologicamente defasados. Ressalta-se que na reunião com os docentes houve a manifestação da deficiente oferta na biblioteca da IES de livros de literatura infantil, embora existam obras disponíveis nos Laboratórios de Desenvolvimento. Além da brinquedoteca hospitalar que está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos, a UFV oportuniza com muita competência aos discentes a prática estudantil o Laboratório de Desenvolvimento Humano(LDH) e o Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) que propicia o contato direto com crianças de três meses a cinco anos, respectivamente, como prática consolidada que vem sendo desenvolvida há mais de vinte anos. O trabalho realizado nos laboratórios é valorizado e respeitado por toda a comunidade interna e externa, que anseia pela ampliação do número de vagas.

Conceito da Dimensão 3

4.5

REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

4.1. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais Sim

Critério de análise:

O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais?

4.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004) Sim

Critério de análise:

A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso?

A temática prevista na lei nº. 11645 de 2008 e na resolução CNE/CP nº 01 de 2007 está contemplada, de modo transversal em diferentes disciplinas do curso, por afinidade de tema. São exemplos das disciplinas: Estudo da Família I, Estudo da Família II, Introdução a Educação Infantil, Currículo da Educação Infantil, Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil, Didática da Educação Infantil, Instrumentação para a Prática Lúdica II, além da abordagem nos projetos de pesquisa e extensão.

4.3. Titulação do corpo docente (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) Sim

Critério de análise:

Todo o corpo docente tem formação em pós-graduação?

O corpo docente do Curso de Licenciatura em Educação Infantil é composto por 37 docentes, sendo nove mestres (24%) e vinte e oito doutores (76%).

4.4. Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES Nº 1, de 17/06/2010) Sim

Critério de análise:

O NDE atende à normativa pertinente?

O Curso de Licenciatura em Educação Infantil possui Núcleo Docente Estruturante, devidamente formalizado, que se reúne periodicamente e com atuação na formulação, implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico do Curso. Dos cinco integrantes dois são doutores (40%) e três são mestres (60%), nomeados por quatro anos, por meio do Ato nº. 0096/2011/CCH de 16/05/2011 e alterado pelo Ato nº. 00033/2012/CCH de 12/03/2012 em função da necessidade de troca de um membro.

| | | |
|--|--|-----|
| Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC. | | |
| 4.5. Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa Nº 12/2006) | | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | | |
| Critério de análise: | | |
| A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia? | | |
| 4.6. Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Nº 10, 28/07/2006; Portaria Nº 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP Nº 3,18/12/2002) | | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso de Licenciatura. | | |
| Critério de análise: | | |
| Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia? | | |
| 4.7. Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES Nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES Nº 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas). Resolução CNE/CP Nº 1 /2006 (Pedagogia) | | Sim |
| Critério de análise: | | |
| O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções? | | |
| 4.8. Tempo de integralização Resolução CNE/CES Nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES Nº 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas) | | Sim |
| Critério de análise: | | |
| O curso atende ao Tempo de Integralização proposto nas Resoluções? | | |
| 4.9. Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. Nº 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008) | | Sim |
| Critério de análise: | | |
| A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida? | | |
| A Universidade Federal de Viçosa está se adaptando para o acesso de pessoas com mobilidade reduzida. Cabe ressaltar que, embora muitos equipamentos que favoreçam a inclusão escolar de deficientes visuais e auditivos, já tenham sido obtidos, por meio de verbas de pesquisa, ainda não há espaço físico próprio para a instalação e utilização dos mesmos. | | |
| 4.10. Disciplina de Libras (Dec. Nº 5.626/2005) | | Sim |
| Critério de análise: | | |
| O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso? | | |
| A matriz curricular do Curso de licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa atende ao decreto nº. 5626/2005, que prevê a disciplina de LIBRAS, na condição de obrigatória, alocada no terceiro semestre do curso, com carga horária de 45 horas. | | |
| 4.11. Prevalência de Avaliação Presencial para EAD (Dec. Nº 5622/2005 art. 4 inciso II, § 2) | | NSA |
| Justificativa para conceito NSA: Trata-se de curso presencial. | | |
| Critério de análise: | | |
| Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância? | | |
| 4.12. Informações Acadêmicas (Portaria Normativa Nº 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC Nº 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010) | | Sim |
| Critério de análise: | | |
| As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual? | | |
| Cópia do Projeto Pedagógico do Curso, matriz curricular, além de regulamentos e informações gerais são disponibilizadas para a comunidade acadêmica no site institucional www.ein.ufv.br. | | |
| 4.13. Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002) | | Sim |

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

Critério de análise:

Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?

O previsto na Lei nº. 9795 de 1999 e no decreto nº. 4281 de 2002 é abordado no decorrer de todo o curso e enfatizado nas disciplinas que possuem afinidade temática. De forma mais objetiva o tema é tratado nas disciplinas: Planejamento, Organização e Gestão de Inst. de Atendimento à Infância, Instrumentação para a Prática Lúdica II, Linguagem Oral e Escrita e na Linguagem Matemática, Expressão Plástica, Musical e Dramática, Ciências Naturais e Sociais, Políticas Públicas e Meio Ambiente. A temática também é abordada nos Estágios Supervisionados, nos projetos de extensão.

DISPOSIÇÕES LEGAIS

O Curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa, apresenta matriz curricular coerente e alinhada com as orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Com carga horária de 3015 horas, sendo distribuídas em 2775 horas destinadas para as disciplinas obrigatórias, 240 para as disciplinas optativas; 225 horas para as Atividades Complementares, 405 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 450 horas dedicadas às Práticas de Ensino, que podem ser cumpridas em no mínimo em quatro anos (oito semestres) e no máximo em oito anos (dezesseis semestres).

O Projeto Pedagógico do Curso prevê a disciplina de LIBRAS, na condição de obrigatória, como recomenda o decreto 5626/2005, com carga horária de 45 horas, alocada no terceiro semestre do curso.

As temáticas previstas na Lei nº. 11645 de 2008 e na resolução CNE/CP nº 01 de 2007 está contemplada em diferentes disciplinas obrigatórias, tais como: Educação e Realidade Brasileira (1º Período), Sociologia (2º Período), Antropologia Social (4º Período), e nas optativas: Movimentos Sociais e Educação e Psicologia Social, com carga horária de 60 horas.

O previsto na Lei nº. 9795 de 1999 e no decreto nº. 4281 de 2002 é abordado no decorrer de todo o curso e enfatizado nas disciplinas que possuem afinidade temática. De forma mais objetiva o tema é tratado na disciplina optativa Políticas Públicas e Meio Ambiente, com 60 horas.

O corpo docente do Curso de Licenciatura em Educação Infantil é composto por 37 docentes, sendo nove mestres (24%) e vinte e oito doutores (76%) e todos se dedicam exclusivamente à Instituição.

O curso possui NDE, devidamente formalizado, que se reúne periodicamente e com atuação na formulação, implementação e desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso. Os cinco docentes integrantes do NDE possuem titulação obtida em programa de stricto sensu Mestrado/Doutorado e comprovam experiência no magistério superior e Educação Básica. A Universidade Federal de Viçosa está se adaptando cada vez mais para atender pessoas com necessidades especiais. Cabe ressaltar que, várias ações já foram efetuadas para favorecer a inclusão escolar, mas ainda há possibilidade de melhorias para atendimento deste segmento e que, embora muitos equipamentos e ou ações que favoreçam a inclusão escolar já tenham sido percebidos e obtidos, nem todos foram instalados ou estão em pleno funcionamento.

Considerações finais da comissão de avaliadores e conceito final :

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA COMISSÃO DE AVALIADORES

Esta comissão tendo realizado as ações preliminares de avaliação, as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório, e considerando também os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente atribuiu os seguintes conceitos por dimensão:

Dimensão Conceito

Dimensão 1 - 4.1

Dimensão 2 - 4.8

Dimensão 3 - 4.5

portanto, o Curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa apresenta um perfil MUITO BOM

CONCEITO FINAL

4

ANEXO G**PORTARIA N° 279 DE 01 de julho de 2016.**

A SECRETÁRIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, no uso da atribuição que lhe confere pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, alterado pelo Decreto nº 8.066, de 7 de Agosto de 2013, e tendo em vista o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e suas alterações, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, a Portaria Normativa nº 01, de 25 de Janeiro de 2013, ambas do Ministério da Educação, e considerando o disposto nos processos e-MEC, listados na planilha anexa,

RESOLVE:

Art. 1º Fica renovado o reconhecimento dos cursos superiores constantes da tabela do Anexo desta Portaria, ministrados pelas Instituições de Educação Superior citadas, nos termos do disposto no art. 10, do Decreto nº 5.773, de 2006.

Parágrafo único. A renovação de reconhecimento a que se refere esta Portaria é válida exclusivamente para o curso ofertado nos endereços citados na tabela constante do Anexo desta Portaria.

Art. 2º Nos termos do art. 10, §7º, Decreto nº 5.773, de 2006, a renovação de reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido até o ciclo avaliativo seguinte.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MAURÍCIO COSTA ROMÃO

ANEXO (Renovação de Reconhecimento de Cursos)

| N.º de ordem | Registro e-MEC n.º | Curso | N.º vagas totais anuais | Mantida | Mantenedora | Endereço de funcionamento do curso |
|--------------|--------------------|--|-------------------------|--|---|--|
| 1 | 201350588 | QUÍMICA (Licenciatura) | 40 (quarenta) | UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA | INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO DA IGREJA METODISTA | RODOVIA DO AÇÚCAR, S/N, KM 156, TAQUARAL, PIRACICABA/SP |
| 2 | 201350624 | EDUCAÇÃO FÍSICA (Licenciatura) | 200 (duzentas) | FACULDADE INTEGRAÇÃO TIETE | SOCIEDADE EDUCACIONAL SANTO EXPEDITO LTDA. - EPP | RUA SANTA TEREZINHA, 425, BELVEDERE, TIETÉ/SP |
| 3 | 201351921 | ENGENHARIA DE ENERGIA (Bacharelado) | 120 (cento e vinte) | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS | SOCIEDADE MINEIRA DE CULTURA | AVENIDA DOM JOSÉ GASPAR, 500, CORAÇÃO EUCARÍSTICO, BELO HORIZONTE/MG |
| 4 | 201351621 | ENFERMAGEM (Licenciatura) | 27 (vinte e sete) | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA | RUA PREFEITO LOTHÁRIO MEISSNER, 632, JARDIM BOTÂNICO, CURITIBA/PR |
| 5 | 201351467 | SISTEMAS DE TELECOMUNICAÇÕES (Tecnológico) | 30 (trinta) | INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ | INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARA | AV. ALMIRANTE BARROSO, 1155, MARCO, BELÉM/PA |
| 6 | 201351204 | GEOGRAFIA (Licenciatura) | 60 (sessenta) | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS | RODOVIA JOÃO LEME DOS SANTOS, KM 110, S/N, SP-264, BAIRRO DO ITINGA, SOROCABA/SP |
| 7 | 201349356 | GEOGRAFIA (Licenciatura) | 100 (cem) | FACULDADES INTEGRADAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SAÚDE E EDUCAÇÃO DE GUARULHOS | ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL PRESIDENTE KENNEDY | RUA BARÃO DE MAUÁ, 95, CENTRO, GUARULHOS/SP |
| 8 | 201351465 | GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (Tecnológico) | 100 (cem) | FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC JARAGUÁ DO SUL | SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC | RUA DOS IMIGRANTES, 310, VILA RAU, JARAGUÁ DO SUL/SC |
| 9 | 201349816 | MATEMÁTICA (Licenciatura) | 50 (cinquenta) | FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA | FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE ITUVERAVA | RUA CORONEL FLAUZINO BARBOSA SANDOVAL, 1259, CIDADE UNIVERSITÁRIA, ITUVERAVA/SP |
| 10 | 201301339 | EDUCAÇÃO FÍSICA (Licenciatura) | 50 (cinquenta) | CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA | FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE FORMIGA-MG - FUOM | AVENIDA DOUTOR ARNALDO DE SENNA, 328, ÁGUA VERMELHA, FORMIGA/MG |
| 11 | 201301503 | PEDAGOGIA (Licenciatura) | 60 (sessenta) | UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO | CENTRO DE EDUCACAO TECNICA E CULTURAL | RUA DO PRÍNCIPE, 526, CAMPUS UNIVERSITÁRIO-UNICAP, BOA VISTA, RECIFE/PE |
| 12 | 201351522 | PEDAGOGIA (Licenciatura) | 120 (cento e vinte) | Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni | FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTONIO CARLOS | RUA ENGENHEIRO CELSO MURTA, 600, DOUTOR LAERTE LAENDER, TEÓFILO OTONI/MG |
| 13 | 201348765 | REDES DE COMPUTADORES (Tecnológico) | 120 (cento e vinte) | FACULDADE DE TECNOLOGIA IPEP DE CAMPINAS | INSTITUTO PAULISTA DE ENSINO E PESQUISA-IPEP | RUA JOSÉ DE ALENCAR, 470, CENTRO, CAMPINAS/SP |
| 14 | 201351315 | ENGENHARIA ELÉTRICA (Bacharelado) | 120 (cento e vinte) | FACULDADE DE TALENTOS HUMANOS | INSTITUTO EDUCACIONAL GUILHERME DORCA S/S LTDA | RUA MANOEL GONÇALVES DE REZENDE, 230, VILA SÃO CRISTÓVÃO, UBERABA/MG |
| 15 | 201349240 | SISTEMAS PARA INTERNET (Tecnológico) | 160 (cento e sessenta) | UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA | ASSOCIAÇÃO PRUDENTINA DE EDUCACAO E CULTURA APEC | RUA JOSÉ BONGIOVANI, 700, CAMPUS UNIVERSITÁRIO, CIDADE UNIVERSITÁRIA, PRESIDENTE PRUDENTE/SP |

ANEXO (Renovação de Reconhecimento de Cursos)

| N.º de ordem | Registro e-MEC n.º | Curso | N.º vagas totais anuais | Mantida | Mantenedora | Endereço de funcionamento do curso |
|--------------|--------------------|--|-----------------------------|---|--|---|
| 16 | 201349476 | ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (Bacharelado) | 100 (cem) | FACULDADE SANTA RITA | ENTIDADE MANTENEDORA DE ENSINO - SANTA RITA LTDA | ESTRADA REAL KM 2, S/N, CAIXA POSTAL 26, RODOVIA, CONSELHEIRO LAFAIETE/MG |
| 17 | 201349976 | REDES DE COMPUTADORES (Tecnológico) | 100 (cem) | FACULDADE DE TECNOLOGIA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS | CETEC EDUCACIONAL S.A. | AVENIDA BARÃO DO RIO BRANCO, 882, JARDIM ESPLANADA, SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP |
| 18 | 201348844 | ARTES VISUAIS (Bacharelado) | 120 (cento e vinte) | FACULDADE SENAI-CETIQT | SERVICO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL SENAI | AVENIDA DAS AMÉRICAS , 3434, BL. 5 - TERREO, BARRA DA TIJUCA, RIO DE JANEIRO/RJ |
| 19 | 201350047 | LETRAS - PORTUGUÊS E ESPANHOL (Licenciatura) | 50 (cinquenta) | UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA | PARADA BENITO, S/N, ZONA SEMI-URBANA, CRUZ ALTA/RS |
| 20 | 201349049 | ENGENHARIA DE AGRIMENSURA E CARTOGRAFICA (Bacharelado) | 40 (quarenta) | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VICOSA | AV. P.H. ROLFS, S/N, CAMPUS UNIVERSITÁRIO, CAMPUS UNIVERSITÁRIO, VIÇOSA/MG |
| 21 | 201361413 | LOGÍSTICA (Tecnológico) | 200 (duzentas) | FACULDADE SUL FLUMINENSE | INSTITUTO DE CULTURA TECNICA SOCIEDADE CIVIL LTDA | RUA ALBERTO RODRIGUES, 39, JARDIM AMÁLIA I, VOLTA REDONDA/RJ |
| 22 | 201351441 | MÚSICA - INSTRUMENTO (Bacharelado) | 80 (oitenta) | FACULDADE SANTA MARCELINA | ASSOCIACAO SANTA MARCELINA | RUA DOUTOR EMÍLIO RIBAS, 89, PERDIZES, SÃO PAULO/SP |
| 23 | 200903371 | CIÊNCIAS AERONÁUTICAS (Bacharelado) | 60 (sessenta) | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL | UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA | AV. IPIRANGA, 6681, , PARTENON, PORTO ALEGRE/RS |
| 24 | 201351514 | LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS (Licenciatura) | 120 (cento e vinte) | FACULDADE DE VARGEM GRANDE PAULISTA | INSTITUTO EDUCACIONAL DO ESTADO DE SAO PAULO - IESP | ESTRADA PLANALTO, 174, RODOVIA RAPOSO TAVARES KM 41.5, SÃO JOÃO, VARGEM GRANDE PAULISTA/SP |
| 25 | 201301545 | PEDAGOGIA (Licenciatura) | 100 (cem) | UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO | COLEGIO DOM BOSCO LTDA | AVENIDA COLARES MOREIRA, 443, DOM BOSCO, RENASCENÇA, SÃO LUÍS/MA |
| 26 | 201301645 | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Bacharelado) | 120 (cento e vinte) | CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA | CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE BRASÍLIA CEUB | EQN 707 907 CONJUNTO C, S/N, CAMPUS DO CEUB, ASA NORTE, BRASÍLIA/DF |
| 27 | 201301498 | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (Bacharelado) | 260 (duzentas e sessenta) | CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO | ASSOCIACAO SALGADO DE OLIVEIRA DE EDUCACAO E CULTURA | AV. NICOMEDES ALVES DOS SANTOS, 4545, , GÁVEA, UBERLÂNDIA/MG |
| 28 | 201301357 | PEDAGOGIA (Licenciatura) | 150 (cento e cinquenta) | FACULDADE ALVES FARIA | CENTRO EDUCACIONAL ALVES FARIA LTDA. | AVENIDA PERIMETRAL NORTE, 4.129, , VILA JOÃO VAZ, GOIÂNIA/GO |
| 29 | 201348821 | ENGENHARIA QUÍMICA (Bacharelado) | 90 (noventa) | UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO | INSTITUTO DAS APOSTOLAS DO SAGRADO CORACAO DE JESUS | RUA IRMÃ ARMINDA, 10-50, JARDIM BRASIL, BAURU/SP |
| 30 | 201348768 | ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (Bacharelado) | 180 (cento e oitenta) | CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SETE LAGOAS | FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MONSENHOR MESSIAS | AVENIDA MARECHAL CASTELO BRANCO, 2.765, CAMPUS UNIVERSITÁRIO, SANTO ANTÔNIO, SETE LAGOAS/MG |
| 31 | 201351783 | ENGENHARIA DE ALIMENTOS (Bacharelado) | 100 (cem) | UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ | EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A | AVENIDA PARIS, 675, , JARDIM PIZA, LONDRINA/PR |
| 32 | 201351440 | MÚSICA - REGÊNCIA (Bacharelado) | 50 (cinquenta) | FACULDADE SANTA MARCELINA | ASSOCIACAO SANTA MARCELINA | RUA DOUTOR EMÍLIO RIBAS, 89, PERDIZES, SÃO PAULO/SP |
| 33 | 201351701 | ENGENHARIA DE ENERGIA (Bacharelado) | 125 (cento e vinte e cinco) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC | AVENIDA DOS ESTADOS, 5001, , SANTA TERESINHA, SANTO ANDRÉ/SP |

ANEXO (Renovação de Reconhecimento de Cursos)

| N.º de ordem | Registro e-MEC n.º | Curso | N.º vagas totais anuais | Mantida | Mantenedora | Endereço de funcionamento do curso |
|--------------|--------------------|--|---------------------------|---|--|---|
| 34 | 201301778 | HISTÓRIA (Licenciatura) | 50 (cinquenta) | CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS | FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE PATOS DE MINAS | RUA MAJOR GOTE, 808, , CAIÇARAS, PATOS DE MINAS/MG |
| 35 | 201352132 | GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (Tecnológico) | 90 (noventa) | FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC DF | SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - ADMINIS | AVENIDA SEUPS 703/903 - BLOCO A, S/N, ASA SUL, BRASÍLIA/DF |
| 36 | 201350832 | ENGENHARIA FÍSICA (Bacharelado) | 40 (quarenta) | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS | VIA WASHINGTON LUIS, KM 235, S/Nº, MONJOLINHO, SÃO CARLOS/SP |
| 37 | 200802149 | EDUCAÇÃO INFANTIL (Licenciatura) | 40 (quarenta) | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA | UNIVERSIDADE FEDERAL DE VICOSA | AV. P. H. ROLFS, S/N, CAMPUS UNIVERSITÁRIO, CAMPUS UNIVERSITÁRIO, VIÇOSA/MG |
| 38 | 201301770 | EDUCAÇÃO FÍSICA (Licenciatura) | 45 (quarenta e cinco) | UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES | FUNDAÇÃO REGIONAL INTEGRADA | RUA ASSIS BRASIL, 709, ITAPAGÉ, FREDERICO WESTPHALEN/RS |
| 39 | 201350235 | GEOGRAFIA (Licenciatura) | 100 (cem) | FACULDADE INTEGRADA BRASIL AMAZONIA - FIBRA | FACULDADES INTEGRADAS BRASIL AMAZONIA S/S LTDA | AVENIDA GENERALÍSSIMO DEODORO, 1532, AVENIDA GENTIL BITTENCOURT, NAZARÉ, BELEM/PA |
| 40 | 201301404 | PEDAGOGIA (Licenciatura) | 240 (duzentas e quarenta) | FACULDADE UNISSA DE SARANDI | INSTITUICAO CULTURAL EDUCACIONAL DE SARANDI | RUA MACHADO DE ASSIS, S/N, JARDIM UNIVERSITÁRIO, SARANDI/PR |
| 41 | 201301740 | EDUCAÇÃO FÍSICA (Licenciatura) | 100 (cem) | CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE QUIXADÁ | ASSOCIACAO EDUCACIONAL E CULTURAL DE QUIXADA | RUA JUVÊNCIO ALVES, 660, , CENTRO, QUIXADÁ/CE |
| 42 | 201349381 | LETRAS - INGLÊS (Bacharelado) | 22 (vinte e duas) | UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO, S/N, , ASA NORTE, BRASÍLIA/DF |
| 43 | 201350783 | EDUCAÇÃO FÍSICA (Licenciatura) | 50 (cinquenta) | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL | AVENIDA RIO BRANCO, 1270, UNIVERSITÁRIO, CORUMBÁ/MS |
| 44 | 201350483 | PEDAGOGIA (Licenciatura) | 80 (oitenta) | UNIVERSIDADE IGUAÇU | ASSOCIACAO DE ENSINO SUPERIOR DE NOVA IGUAÇU | AVENIDA ABÍLIO AUGUSTO TÁVORA, 2134, JARDIM NOVA ERA, NOVA IGUAÇU/RJ |
| 45 | 201351015 | ENGENHARIA DE COMUNICAÇÕES (Bacharelado) | 30 (trinta) | INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA | COMANDO DO EXERCITO | PRAÇA GENERAL TIBÚRCIO, 80, , URCA, RIO DE JANEIRO/RJ |
| 46 | 201351922 | ENGENHARIA AGRÍCOLA E AMBIENTAL (Bacharelado) | 50 (cinquenta) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SAO FRANCISCO | AV. ANTÔNIO CARLOS MAGALHÃES, 510, CAMPUS UNIVERSITÁRIO, SANTO ANTÔNIO, JUAZEIRO/BA |
| 47 | 201351165 | GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (Tecnológico) | 100 (cem) | FACULDADE CAMBURY DE FORMOSA | FACULDADE CAMBURY FORMOSA LTDA | RUA MANOEL ALVES FERREIRA, 404, BLOCO 01, CENTRO, FORMOSA/GO |
| 48 | 201350577 | ENGENHARIA DE ALIMENTOS (Bacharelado) | 51 (cinquenta e uma) | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS | FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS | RODOVIA DOURADOS - ITAHUM, KM 12, , CIDADE UNIVERSITÁRIA, DOURADOS/MS |
| 49 | 201301745 | MATEMÁTICA (Licenciatura) | 200 (duzentas) | FACULDADE BIRIGUI | INSTITUTO EDUCACIONAL DO ESTADO DE SAO PAULO - IESP | RUA JOÃO ESCANHUELA, 133, JARDIM CAPUANO, BIRIGUI/SP |

ANEXO (Renovação de Reconhecimento de Cursos)

| N.º de ordem | Registro e-MEC n.º | Curso | N.º vagas totais anuais | Mantida | Mantenedora | Endereço de funcionamento do curso |
|---------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--|
| 50 | 201301479 | MATEMÁTICA (Bacharelado) | 60 (sessenta) | UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE | INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE | RUA DA CONSOLAÇÃO, 896, CAMPUS SÃO PAULO, CONSOLAÇÃO, SÃO PAULO/SP |

Portaria nº 279, de 01 de julho de 2016

ANEXO H**SUMÁRIO**

1. Apresentação do Curso
 - 1.1. A Universidade Federal de Viçosa
 - 1.2. O Curso de Educação Infantil
 - 1.3. Licenciatura em Educação Infantil: Por quê?
2. Fundamentação Legal
3. Concepção do Curso
4. Objetivos do Curso
5. Perfil, Competências e Habilidades Profissionais
 - 5.1. Compatibilidade entre as Habilidades e Competências Esperadas e as Atividades Pedagógicas Programadas
6. Organização Curricular
 - 6.1. Estágio Curricular Supervisionado
 - 6.2. Atividades Complementares
 - 6.3. Prática como Componente Curricular
 - 6.4. Educação das Relações Étnico-Raciais
 - 6.5. Políticas de Educação Ambiental
 - 6.6. Educação em Direitos Humanos
 - 6.7. Trabalho de Conclusão de Curso
7. Integralização e Matriz Curricular do Curso
 - 7.1. Consequências das Alterações das Atividades Pedagógicas para as Programações Anteriores
8. Metodologia de Ensino e Aprendizagem
9. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem
10. Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem
11. Apoio ao Discente
12. Autoavaliação do Curso
13. Ingresso no Curso
14. Integração com as Escolas de Educação Básica
15. Outras Atividades do Curso
 - 15.1. Extensão
 - 15.2. Pesquisa
16. Recursos Humanos
 - 16.1. Colegiado do Curso
 - 16.2. Atuação da Coordenadora

pedagógica para o Curso de Educação Infantil deva estar centrada na especificidade do cuidar e do educar.

Considerando a nova dimensão da Educação Infantil que se configura no país, é necessário a valorização do papel do professor que atua com crianças de 0 a 6 anos, habilitando-o com as responsabilidades sociais e educativas realizadas em nível superior.

A necessidade de implementar projetos visando à formação do professor de educação infantil é um fato concreto. Os inúmeros estudos e avaliações que vêm sendo realizados nas diversas modalidades de ensino têm indicado a fragilidade e inconsistência de muitas propostas pedagógicas existentes.

O atendimento à criança 0 a 6 anos, ou seja, cuidar e educar exige um novo tipo de profissional. Desta forma, torna-se desafiador para as instituições formadoras assumir projetos que realmente qualifiquem profissionais que tenham formação específica para atuar junto às crianças de 0 a 6 anos com competência, autonomia, racionalidade, responsabilidade, sensibilidade e ética. Qualificar esse profissional não é tarefa fácil diante da complexidade de aspectos historicamente vinculados a essa etapa da Educação Básica.

4. Objetivos do Curso

O curso de Educação Infantil, alicerçado no princípio da indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão, visa formar profissionais capacitados para atuar, prioritariamente, na docência da Educação Infantil, proporcionando o desenvolvimento integral da criança, ou seja, considerando os aspectos físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral integrando as ações de cuidar e educar ao longo de toda a atividade profissional.

O objetivo geral do Curso de Educação Infantil é formar profissionais competentes, socialmente críticos, sensíveis e responsáveis pelo destino de uma sociedade justa, democrática e autossustentável, bem como formar licenciados como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes nas instituições de ensino e nas temáticas relacionadas à infância.

Os objetivos específicos do curso são:

- Assegurar uma sólida formação técnico-científica profissional;
- Capacitar para a atuação na docência da Educação Infantil;
- Compreender a natureza das relações e inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição da realidade da educação infantil brasileira e regional, bem como a importância de todos os aspectos envolvidos no processo de atendimento à criança;
- Conhecer a diversidade de sujeitos considerando as especificidades culturais, sociais, raciais, étnicas, econômicas e de gênero;
- Reconhecer a criança como um sujeito social, histórico e de direitos, ou seja, como um cidadão pleno;
- Aprimorar valores éticos e humanísticos essenciais para o exercício profissional, tais como a solidariedade, a sensibilidade, o respeito à vida humana, a convivência com a pluralidade e a diversidade do pensamento;
- Compreender os fundamentos teóricos relacionados ao crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos;
- Compreender os fundamentos teóricos que sustentam as propostas metodológicas do processo de ensino-aprendizagem e a filosofia das Instituições de Educação Infantil;
- Desenvolver a capacidade de planejar, executar e avaliar as atividades desenvolvidas com as crianças, considerando o contexto social, cultural, econômico e histórico no campo das múltiplas linguagens;

- Compreender o processo de desenvolvimento da criança na construção de suas relações com o mundo físico e social integrando os diferentes aspectos: físico, motor, social, afetivo, cognitivo e moral;
- Compreender o processo de avaliação do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança de forma a mediar os processos de ensino-aprendizagem;
- Conhecer os conteúdos específicos que integram as diferentes ciências do currículo da educação infantil;
- Criar possibilidades de integração família-escola-comunidade para a construção do processo participativo na Instituição Educacional;
- Construir conhecimentos que capacitam os professores de educação infantil a acompanhar, analisar e propor espaços de educação infantil (planejamento, organização e funcionamento das creches e pré-escolas) para atender fidedignamente as necessidades das crianças de 0 a 6 anos de idade objetivando a construção da autonomia dessas crianças;
- Desenvolver postura investigativa e crítica;
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, numa perspectiva dialética, considerando o trabalho cooperativo, a diversidade cultural, étnico-racial, econômica e social dos sujeitos envolvidos;
- Desenvolver competência técnica política para problematizar e propor alternativas para solução dos problemas cotidianos, face à diversidade da realidade brasileira;
- Promover a convivência familiar e comunitária da criança visando integrar as ações e responsabilidades da família, da sociedade e do Estado;
- Proporcionar a formação de um profissional para atuar em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

5. Perfil, Competências e Habilidades Profissionais

O curso de Educação Infantil visa a formação de professores para a educação infantil e gestor educacional que pautem sua prática pedagógica respeitando os fundamentos norteadores expressos no Artigo 6º da Resolução nº 5 (CNE/CEB) de 17 de dezembro de 2009:

- Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.
- Políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O Curso de Educação Infantil qualificará o profissional ao propiciar o desenvolvimento de habilidades, o aperfeiçoamento de competências e a contextualização crítica do desempenho das atividades requeridas no cotidiano do professor de crianças de 0 a 6 anos de idade.

A partir desse perfil, as competências do professor de Educação Infantil, respaldadas na LDB/1996, na Resolução CNE/CP, Nº 2/2015, na Lei Nº. 12.796/13 e na Resolução CEPE/UFV nº 13/2016 são:

01. Compreender e aplicar a ética e a responsabilidade profissionalismo.
02. Comunicar-se eficientemente na forma escrita, oral e gráfica.
03. Avaliar o impacto das atividades profissionais no contexto social e ambiental.
04. Educar e cuidar de forma indissociável da criança na faixa etária de 0 a 6 anos de idade.
05. Atuar no ensino da Educação Infantil, com crianças de 0 a 6 anos de idade, em creches e pré-escolas atuando no planejamento e avaliação das atividades e no desenvolvimento profissional.
06. Promover e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 a 6 anos de idade.
07. Desenvolver investigações sobre a realidade da Educação Infantil.

08. Formular e implementar projetos pedagógicos e planos de trabalho voltados para crianças de 0 a 6 anos de idade.
09. Participar da elaboração da Proposta Pedagógica de Instituições de Educação Infantil.
10. Elaborar, coordenar e avaliar programas e projetos de Educação Infantil.
11. Atuar na gestão de Instituições de Educação Infantil.
12. Atuar no planejamento, organização e funcionamento das Instituições de Educação Infantil em espaços formais e não formais de Educação.
13. Participar da supervisão e da orientação em Instituições de Educação Infantil.
14. Participar das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Para efetivar estas competências, as mesmas devem estar refletidas nos objetos de formação, na seleção de seus conteúdos teóricos e práticos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para o profissional em formação.

Atuar com profissionalismo exige não só o domínio de conhecimentos gerais e específicos sobre os quais deverá agir, mas também ter conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, além de compreender a complexidade das questões envolvidas em seu trabalho; ter autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas suas opções. Requer, ainda, que o profissional saiba avaliar criticamente a própria atuação e que saiba interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence, com a família e com a sociedade.

5.1. Compatibilidade entre as Habilidades e Competências Esperadas e as Atividades Pedagógicas Programadas

As atividades pedagógicas programadas ao longo do curso e em cada uma das disciplinas visam garantir que as habilidades e competências sejam plenamente desenvolvidas pelo discente e futuro professor de educação infantil. Cada uma das disciplinas foi pensada e programada para abarcar todas as dimensões (técnico-científica, cognitiva, motora, política, ética, moral, social, afetiva, didática) envolvidas no desenvolvimento de habilidades e competências, desde as disciplinas básicas até as de formação profissional.

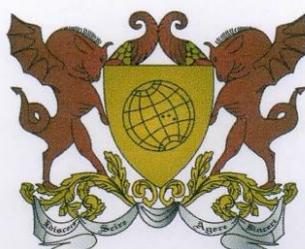
Os projetos, de ensino, pesquisa e extensão, oferecem ainda novas oportunidades para que essas competências e habilidades sejam aprimoradas ao longo do curso. Os discentes são sempre estimulados a participarem de eventos, das mais diversificadas naturezas como simpósios, semanas acadêmicas, encontros, oficinas, vivências, rodas de conversa, plenárias, seminários, congressos, trocas de saberes, dentre outros.

Importante também, a participação discente nos espaços de gestão administrativa, onde podem vivenciar discussões políticas e contribuir no processo de tomada de decisões na universidade, além de ocuparem espaços públicos como câmara municipal, sessões públicas, conselhos e secretarias, o que contribui para sua formação.

Em consonância com o previsto no Sistema de Educação no Brasil, através das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) nos diferentes níveis de ensino e considerando outros documentos oficiais, alinhados a uma tendência mundial, visa-se centrar o ensino no sujeito que aprende e não no conteúdo a ser aprendido. O discente precisa aprender a “ler” o mundo, a abstrair informações e se apropriar delas para ter condições de aliar teoria x prática desde o início de sua formação.

6. Organização Curricular

A formação do professor habilitado para a docência na educação infantil será orientada para a função de cuidar e educar a criança de 0 a 6 anos de idade. Os conhecimentos científicos necessários a esta formação buscarão capacitar o docente para atuar junto à



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Curso: Educação Infantil

Modalidade oferecida: Licenciatura

Título acadêmico conferido: Licenciado em Educação Infantil

Início de Funcionamento: 2005

Portaria de Reconhecimento: Portaria 882/2006 de 10/04/2006

Portaria de Renovação de Reconhecimento: Portaria 279/2016 de 01/07/2016

Modalidade de ensino Presencial

Regime de matrícula: Semestral

Tempo de duração: quatro anos e meio (prazo padrão)

Carga horária total: 3.210 horas

Número de vagas oferecidas: 40 vagas anuais

Turno de funcionamento: Integral

Forma de ingresso: Definida conforme o Regime Didático da UFV

Local de funcionamento: *Campus* Viçosa

Endereço:

Universidade Federal de Viçosa – UFV

Av. P. H. Rolfs, s/n

Campus Universitário

CEP 36570-900 – Viçosa – MG

Telefone da Coordenação de Curso: (31) 3612 7654

E-mail da Coordenação de Curso: monisia@ufv.br

ANEXO I

05/10/2022 11:25

Imprimir Catálogo de Graduação - Universidade Federal de Viçosa

Currículo do Curso de Educação Infantil*Licenciado***Coordenador****Atuação**

O Licenciado em Educação Infantil é formado para atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos. Os graduados em Educação Infantil são professores habilitados em nível superior para a docência na educação infantil. Estes profissionais devem educar e cuidar de forma indissociável da criança na faixa etária de zero a seis anos; atuar no ensino da educação infantil, em creches e pré-escolas; promover e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança; atuar no desenvolvimento das atividades de articulação da escola com a família e comunidade; atuar na gestão de instituições de educação; participar da elaboração da proposta pedagógica de instituições de educação infantil; participar da supervisão e orientação de instituições de educação infantil; desenvolver investigações sobre a realidade da educação infantil; elaborar, coordenar e avaliar programas e projetos voltados para a criança. Podem também prosseguir seus estudos em nível de pós-graduação.

Reconhecimento:

Autorização:

| Exigência | Horas | Prazos | Anos |
|--------------------------|--------------|---------------|-------------|
| Disciplinas obrigatórias | 2850 | Mínimo | 4,0 |
| Disciplinas optativas | 360 | Padrão | 4,5 |
| Créditos Livres (180h) | | Máximo | 8,0 |
| Total | 3210 | | |

Currículo do Curso de Educação Infantil**SEQUÊNCIA SUGERIDA**

| Disciplinas Obrigatórias | | Carga Horária Cr(T-P) | Total Horas | Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)* | Semestre de Oferecimento |
|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------|--------------------|---|---------------------------------|
| Código | Nome | | | | |
| 1º período | | | | | |
| BIO 120 | Citologia e Histologia | 2(2-0) | 30 | BIO 121* | |
| BIO 121 | Práticas de Citologia e Histologia | 2(0-2) | 30 | BIO 120* | |
| EIN 204 | Família e Desenvolvimento Humano | 4(4-0) | 60 | | |

05/10/2022 11:25

Imprimir Catálogo de Graduação - Universidade Federal de Viçosa

| | | | | |
|------------------------|---|--------|-----|--|
| EIN 205 | Teorias do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem | 4(4-0) | 60 | |
| EIN 210 | Introdução a Educação Infantil | 2(2-0) | 30 | |
| EIN 211 | O Cotidiano em instituições de educação infantil | 4(2-2) | 60 | |
| EIN 212 | O Brincar e as Infâncias em Diferentes Contextos | 2(2-0) | 30 | |
| Total | | 20 | 300 | |
| Total Acumulado | | 20 | 300 | |
| 2º período | | | | |
| BAN 140 | Elementos de Fisiologia Humana | 3(3-0) | 45 | BIO 120 |
| CIS 214 | Sociologia | 4(4-0) | 60 | |
| EIN 214 | A Formação e o Trabalho Docente na Creche e na Pré-escola | 2(2-0) | 30 | |
| EIN 239 | Currículo da Educação Infantil | 4(2-2) | 60 | (EIN 230 e EIN 231) ou (EIN 210 e EIN 211) |
| EIN 301 | Infâncias: Perspectivas Interdisciplinares | 4(4-0) | 60 | EIN 205 |
| EIN 337 | Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil | 3(3-0) | 45 | EIN 239* |
| LET 104 | Oficina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos | 4(4-0) | 60 | |
| Total | | 24 | 360 | |
| Total Acumulado | | 44 | 660 | |
| 3º período | | | | |

05/10/2022 11:25

Imprimir Catálogo de Graduação - Universidade Federal de Viçosa

| | | | | |
|------------------------|---|--------|------|---|
| EDU 181 | Estatística Aplicada à Avaliação dos Sistemas de Ensino | 4(4-0) | 60 | |
| EIN 233 | Fundamentos da Teoria Piagetiana | 4(4-0) | 60 | EIN 205 ou EDU 210 |
| EIN 238 | Didática da Educação Infantil | 3(3-0) | 45 | (EIN 211) e (EIN 212) e (EIN 214) |
| EIN 333 | O Lúdico na Educação Infantil | 4(2-2) | 60 | |
| LET 290 | LIBRAS Língua Brasileira de Sinais | 3(1-2) | 45 | |
| NUT 353 | Puericultura | 4(2-2) | 60 | BAN 140 ou BAN 232 |
| Total | | 22 | 330 | |
| Total Acumulado | | 66 | 990 | |
| 4º período | | | | |
| CIS 234 | Antropologia | 4(4-0) | 60 | |
| DAN 120 | Desenvolvimento Humano e Dança | 2(1-1) | 30 | |
| EDU 262 | Educação Especial | 4(4-0) | 60 | EDU 117 ou EDU 211 ou ((SES 115 ou EIN 205) e (EIN 338 ou EIN 238)) |
| EIN 302 | Desenvolvimento Humano | 4(4-0) | 60 | EIN 233 |
| EIN 341 | Prática Lúdica I | 4(2-2) | 60 | EIN 333 |
| LET 337 | Literatura Infanto-Juvenil | 4(4-0) | 60 | |
| Total | | 22 | 330 | |
| Total Acumulado | | 88 | 1320 | |
| 5º período | | | | |
| EIN 303 | O Bebê na Creche: teoria e prática | 4(4-0) | 60 | EIN 331 ou EIN 302 |

05/10/2022 11:25

Imprimir Catálogo de Graduação - Universidade Federal de Viçosa

| | | | | |
|------------------------|---|---------|------|-------------------------------|
| EIN 332 | Avaliação do Desenvolvimento da Criança | 6(2-4) | 90 | EIN 302 |
| EIN 342 | Prática Lúdica II | 4(2-2) | 60 | EIN 333 |
| EIN 356 | Expressões Artísticas na Infância | 6(4-2) | 90 | EIN 233 |
| NUT 350 | Higiene e Saúde | 3(3-0) | 45 | BAN 140 ou BAN 232 |
| Total | | 23 | 345 | |
| Total Acumulado | | 111 | 1665 | |
| 6º período | | | | |
| EDU 382 | Metodologia da Pesquisa em Educação | 4(4-0) | 60 | |
| EFI 228 | Educação Física Infantil | 4(2-2) | 60 | EFI 115 ou SES 115 ou EIN 205 |
| EIN 353 | Linguagem Oral e Escrita | 6(4-2) | 90 | EIN 233 ou EDU 117 |
| EIN 493 | Estágio Supervisionado em Educação Infantil I | 7(1-6) | 105 | EIN 238 e EIN 239 e EIN 337 |
| Total | | 21 | 315 | |
| Total Acumulado | | 132 | 1980 | |
| 7º período | | | | |
| EIN 298 | Atividades Complementares | 0(0-15) | 225 | |
| EIN 335 | Planejamento, Organização, Gestão de Instituições de Atendimento à Infância | 4(4-0) | 60 | EIN 337 e EIN 238 e EIN 239 |
| EIN 354 | Linguagem Matemática | 6(4-2) | 90 | EIN 233 |
| EIN 357 | Ciências Naturais e Sociais | 6(4-2) | 90 | EIN 233 |
| Total | | 16 | 465 | |
| Total Acumulado | | 148 | 2445 | |

| 8º período | | | | |
|------------------------------|--|----------|------|---|
| EIN 494 | Trabalho de Conclusão de Curso I | 3(1-2) | 45 | (EIN 332) e (EIN 353) e (EIN 354) e (EIN 356) e (EIN 357) |
| EIN 497 | Estágio Supervisionado em Educação Infantil II | 20(2-18) | 300 | (EIN 332) e (EIN 353) e (EIN 354) e (EIN 356) e (EIN 357) e (EIN 341) e (EIN 342) e (EIN 335) |
| Total | | 23 | 345 | |
| Total Acumulado | | 171 | 2790 | |
| 9º período | | | | |
| EIN 495 | Trabalho de Conclusão de Curso II | 4(1-3) | 60 | EIN 494 |
| Total | | 4 | 60 | |
| Total Acumulado | | 175 | 2850 | |
| Disciplinas Optativas | | | | |
| CIS 233 | Antropologia da Saúde | 4(4-0) | 60 | |
| CIS 331 | Família e Parentesco | 5(4-1) | 75 | |
| COM 261 | Fotografia | 4(2-2) | 60 | |
| COM 408 | Comunicação e Discurso | 4(4-0) | 60 | |
| DAN 110 | Música e Movimento I | 4(1-3) | 60 | |
| DAN 170 | Atuação Teatral | 4(1-3) | 60 | |
| DAN 210 | Música e Movimento II | 4(1-3) | 60 | DAN 110 |
| DIR 130 | Instituições de Direito | 4(4-0) | 60 | |
| ECD 319 | Políticas Públicas e Meio Ambiente | 4(4-0) | 60 | 750 OBR |

05/10/2022 11:25

Imprimir Catálogo de Graduação - Universidade Federal de Viçosa

| | | | | |
|--------------------|---|--------|----|----------|
| ECD 372 | Tópicos Especiais em Vestuário | 6(0-6) | 90 | 1200 OBR |
| EDU 133 | Educação e Realidade Brasileira | 4(4-0) | 60 | |
| EDU 153 | Didática Especial para Pessoas com Deficiências e Altas Habilidades/ Superdotação | 4(4-0) | 60 | |
| EDU 190 | Movimentos Sociais e Educação | 5(4-1) | 75 | |
| EDU 191 | Infância e Adolescência no Brasil | 4(4-0) | 60 | |
| EDU 223 | História da Educação Brasileira | 6(4-2) | 90 | |
| EDU 232 | Políticas de Formação Continuada de Professores/as | 4(4-0) | 60 | |
| EDU 241 | Políticas Públicas em Educação | 4(4-0) | 60 | |
| EDU 313 | Psicologia Social | 4(4-0) | 60 | |
| EDU 314 | Dinâmica de Grupo | 4(4-0) | 60 | |
| EDU 324 | Educação do Campo | 5(4-1) | 75 | |
| EDU 332 | Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação | 4(4-0) | 60 | |
| EDU 346 | Financiamento da Educação Básica | 4(4-0) | 60 | |
| EDU 350 | Tecnologias na Educação | 4(2-2) | 60 | |
| EDU 384 | Avaliação em Educação | 5(4-1) | 75 | |
| EDU 389 | Metodologias Investigativas na Formação de Professores | 4(4-0) | 60 | |
| EFI 110 | Socorros de Urgência | 2(2-0) | 30 | |

| | | | | |
|----------------|---|--------|----|---|
| EFI 147 | Estudo do Lazer I | 3(1-2) | 45 | |
| EFI 148 | Lazer e Escola | 2(2-0) | 30 | |
| EFI 347 | Estudo do Lazer II | 2(1-1) | 30 | EFI 147 |
| EIN 307 | Estudos sobre Família | 6(0-6) | 90 | 1200 OBR |
| EIN 309 | Criança, mídia e consumo no contexto familiar e educacional | 6(2-4) | 90 | EIN 341 |
| EIN 336 | Estudos da Infância | 6(2-4) | 90 | 1500 OBR |
| EIN 387 | Brinquedoteca: Espaço Alternativo de Vivências Lúdicas | 4(2-2) | 60 | (SES 115) ou (EDU 117 e DAN 120) ou (EIN 205) |
| EIN 394 | Aspectos Teórico-Metodológicos da Pesquisacom Crianças | 4(4-0) | 60 | 1200 OBR |
| INF 103 | Introdução à Informática | 4(2-2) | 60 | |
| LET 170 | Língua Espanhola I | 4(4-0) | 60 | |
| LET 171 | Língua Espanhola II | 4(4-0) | 60 | LET 170 |
| PRE 408 | Projeto TICs na prática docente | 4(1-3) | 60 | 1000 TOT |
| PRE 414 | Projeto de Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios | 4(1-3) | 60 | 1000 TOT |

ANEXO J

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

REGULAMENTO DE EIN 298 – ATIVIDADES COMPLEMENTARES

1. No curso de Educação Infantil as atividades extracurriculares de cunho Acadêmico-Científico-Cultural, entendidas como componentes curriculares contribuintes para a formação do perfil do acadêmico são computadas na disciplina EIN 298 – Atividades Complementares.
2. A carga horária das Atividades Complementares é de 225 (duzentos e vinte e cinco) horas efetivadas via matrícula na disciplina no 7º período do Curso.
3. As atividades da disciplina EIN 298 serão iniciadas desde o Primeiro Período de curso, no qual os discentes recebem as devidas orientações sobre as atividades complementares na disciplina Introdução à Educação Infantil sendo estimulados/incentivados a participarem das atividades de cunho Acadêmico-Científico-Cultural desde o início do Curso.
4. O discente do Curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa deverá matricular-se na disciplina EIN 298 no 7º período para concluir e comprovar sua participação em atividades extracurriculares de cunho Acadêmico-Científico-Cultural, entendidas como componentes curriculares contribuintes para a formação do perfil do acadêmico.
5. O discente receberá o conceito S (satisfatório) se comprovada a realização das 225 horas, mediante a apresentação dos documentos.
6. Caso não obtenha a carga horária necessária, o discente receberá o conceito Q (em andamento) e, neste caso, assinará um termo, declarando não possuir a carga horária.
7. A não comprovação e o não comparecimento para assinar o documento implica em conceito N (não satisfatório).
8. As atividades Complementares não se confundem com estágio curricular, não podendo ser consideradas no cômputo das horas necessárias para o atendimento das exigências das disciplinas EIN 493 e EIN 497. Da mesma forma, as atividades de estágio computadas nas disciplinas supramencionadas não poderão ser consideradas na análise para o aproveitamento das horas de atividades complementares.
9. Serão consideradas Atividades Complementares aquelas realizadas pelo discente no decorrer do seu curso de graduação. Outras horas realizadas em outros cursos de graduação, concluídos ou não, poderão ser aproveitadas, após análise do coordenador da disciplina e/ou pela Comissão Coordenadora.
10. As Atividades Complementares referem-se àquelas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e das competências relevantes para o exercício profissional. Conforme consta na tabela abaixo.
11. A carga horária das Atividades Complementares será computada considerando no mínimo três categorias diferentes conforme consta na tabela abaixo.
12. Cada categoria de atividade terá o número máximo de horas computado, conforme consta na tabela abaixo.
13. O coordenador da disciplina entregará uma cópia deste Regulamento aos discentes matriculados, no início do período letivo.
14. Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Coordenadora.

| Categoria de atividade | Carga horária válida |
|---|-----------------------------|
| Participação em Projetos de pesquisa | Até 100 hs |
| Participação em Projetos de extensão | Até 100 hs |
| Participação em Projetos de ensino (PIBID, Residência Pedagógica) | Até 100 hs |
| Participação e/ou membro de comissão organizadora de Eventos (congressos, seminários, palestras, fóruns, etc) | Até 80 hs |
| Apresentações de trabalho em pôster e/ou oral. (Para cada apresentação serão computadas 2 horas). | Até 10 hs |
| Cursos de língua estrangeira | Até 80 hs |
| Cursos de curta duração | Até 40 hs |
| Estágios extracurriculares | Até 80 hs |
| Bolsista na área de formação | Até 50 hs |
| Monitorias | Até 100 hs |
| Publicações de artigos e resumos | Até 100 hs |
| Representação em órgãos colegiados e movimento estudantil da UFV | Até 30 hs |
| Participação em atividades voluntárias, excluindo-se as relacionadas aos projetos de extensão e que tenham relação com a área de formação | Até 40 hs |
| Visitas técnicas, excluindo-se as realizadas em disciplinas de graduação | Até 20 hs |
| Participação em núcleos ou grupos de estudos | Até 40 hs |
| Participação como ouvinte em eventos | Até 70 hs |
| Membro de Comissão organizadora de eventos | Até 40 hs |
| Outras atividades pertinentes | Até 20 hs |

APÊNDICES

APÊNDICE A

14/09/2022 09:56

Questionário Profissionais da EIN - Viçosa: 2015-2020

Questionário Profissionais da EIN - Viçosa: 2015-2020

Olá, meninas! Desejo que estejam todas bem e se protegendo o máximo possível. Para iniciarmos nossa conversa, gostaria que vocês respondessem a este formulário para que tenhamos algumas informações sobre a trajetória de trabalho de vocês após formatura no curso de Licenciatura em Educação Infantil. Essas questões abaixo serão importantes para que possamos fazer uma caracterização das experiências de trabalho de vocês após conclusão da Licenciatura. Todos os dados recolhidos e produzidos por meio deste questionário são sigilosos e contamos com vocês como parceiras desta pesquisa.

nneves@ufv.br [Alternar conta](#)



*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail

1) Nome completo *

Sua resposta

2) Em que ano você colou grau em licenciatura em Educação Infantil? *

Sua resposta

3) Em quais escolas e faixas etárias você trabalhou como docente ou auxiliar de sala após a colação de grau em Educação Infantil *

Sua resposta



14/09/2022 09:56

Questionário Profissionais da EIN - Viçosa: 2015-2020

4) Em qual escola você trabalha atualmente? *

Sua resposta

5) Qual a faixa etária você trabalha atualmente? *

Sua resposta

6) Qual é a sua função na sala de aula atualmente? *

- professora
- auxiliar de sala

7) Ha quanto tempo você atua como docente ou auxiliar de sala desde que concluiu a sua licenciatura em Educação Infantil? *

Sua resposta

8) Você já atuava como profissional da Educação Infantil antes de iniciar a Licenciatura em Educação Infantil? *

- sim
- não

8.1) Se você respondeu "sim" na pergunta acima descreva qual a função que ocupava e em qual faixa etária atuava.

Sua resposta



14/09/2022 09:56

Questionário Profissionais da EIN - Viçosa: 2015-2020

9) Você participou como bolsistas nos programas de extensão e ensino durante o período da graduação?

- PIBID
- PIBEX
- FUNARBEX
- PROCULTURA
- PROEXT
- PIBEN
- PIBIC
- RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
- OUTRO

9.1) Se você respondeu outro na pergunta acima, especifique qual é o programa o qual participou.

Sua resposta



14/09/2022 09:56

Questionário Profissionais da EIN - Viçosa: 2015-2020

10) Você participou como voluntária nos programas de extensão e ensino durante o período da graduação?

- PIBID
- PIBEX
- FUNARBEX
- PROCULTURA
- PROEXT
- PIBEN
- PIBIC
- RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
- OUTRO

10.1) Se você respondeu outro na pergunta acima, especifique qual é o programa o qual participou.

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal de Viçosa. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários



APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Núbia Aparecida Schaper Santos - UFJF

Pesquisadora: Naise Valéria Guimarães Neves – UFJF/UFV

Co-pesquisadora: Priscila Daniele Ladeira - UFV

Roteiro – encontro virtual com possíveis participantes da minha pesquisa de doutorado

1ª ENCONTRO VIRTUAL

- **Número inicial de participantes:** 25 egressas do curso de Educação Infantil que concluíram o curso entre os anos de 2015 a 2020
- **Dia:** 24/06/2020 (quarta-feira)
- **Horário de início:** 19h
- **Horário de término:** 20:30h
- **Plataforma de realização do encontro:** google meet

Breve relato sobre como ocorreu o contato com as participantes para realização desse primeiro encontro:

O convite foi realizado por meio do grupo de whatsapp “Doutorado Pesquisa Naise” criado em 12 de março de 2020 com as egressas do curso de Educação Infantil que concluíram o curso entre os anos de 2015 a 2020 e que atuam em Instituições de Educação Infantil na área da docência (professoras e/ou auxiliares de sala). A partir desse primeiro contato, realizamos algumas conversas sobre o interesse das mesmas em participar da minha pesquisa de doutorado onde as mesmas demonstraram interesse e disponibilidade de participar.

A partir desses primeiros contatos, chegamos a conclusão que seria importante realizarmos um levantamento buscando informações sobre a situação de trabalho de cada uma. Diante disso, elaboramos um questionário que foi enviado por meio do google forms para que fossem preenchidos por esse grupo. O questionário foi enviado no dia 13/05/2020 e neste mesmo dia, todas já haviam preenchido e enviado.

A fim de obtermos mais informações e também para confirmação sobre a participação na pesquisa, agendamos um primeiro encontro virtual por meio da plataforma google meet no dia 24/06/2020 as 19h. Todas as 24 participantes do grupo responderam. Destas, 9 disseram que tem interesse em participar mas ainda não sabem se conseguirão devido aos seguintes motivos: 1 disse que tem aula no horário agendado e que vai ver se é possível entrar na sala; 2 disseram que ainda não sabem mexer com essa plataforma, mas que vão tentar; 1 disse que tem uma reunião anterior e que não sabe se até o horário já terá terminado; 1 disse que não está bem para conversar esses dias, mas que vai tentar participar; 1 disse que vai tentar, mas não disse o motivo da incerteza; 3 disseram que vão tentar, mas que estão na zona rural e a conexão de internet é só por meio de dados 3G e talvez não consigam se manter na conexão.

A partir das informações recebidas, segue abaixo o roteiro para o 1º Encontro Virtual com o Grupo.

OBS: Todos os dados recolhidos e produzidos por meio desta pesquisa são sigilosos e as identidades de vocês serão resguardadas ao longo de toda a pesquisa. Contamos com vocês como parceiras desta pesquisa.

1º Momento: Acolhida

Solicitar gravar o encontro resguardando que a gravação só será utilizada para contribuir no relato da pesquisa e que essas informações serão sigilosas e resguardarão o anonimato das mesmas;

Dar as boas vindas a todas;

Apresentar Priscila como co-pesquisadora;

Dizer da alegria do encontro com elas e agradecer a disponibilidade de todas nos retornos dos contatos desde o primeiro dia de criação do grupo do whatsapp;

Agradecer o carinho com o qual receberam o convite para participar da pesquisa e também sobre a rapidez e comprometimento em preencher do questionário enviado;

Informar sobre a previsão de duração do encontro (1h30) e sobre a organização deste (será composto de 5 momentos: informe sobre a pesquisa; conversando sobre o isolamento e situação docente; conversando sobre a participação da pesquisa; preparação para os próximos encontros; palavras finais).

2º Momento: informar sobre a pesquisa

Falar sobre como chegamos nesse grupo;

Dizer sobre:

- a intenção da pesquisa;
- o objetivo do encontro com elas e,
- sobre os percursos metodológicos da pesquisa (roda de conversa/saberes e fazeres vivenciados na prática com as crianças/situações-problemas e desafios vivenciados durante o cotidiano da/na atuação docente).

3º Momento: Conversando sobre o isolamento e a situação docente

Saber como elas estão vivenciando esse momento de isolamento fora do espaço da escola e como estão vivenciando essa experiência com as crianças;

Quais os desafios encontrados nesse período.

4º Momento: Conversando sobre a participação na pesquisa

Dizer sobre a experiência em participar de uma pesquisa de forma virtual diante do contexto dessa pandemia;

Saber sobre o que pensam sobre isso e quais as possibilidades para que possamos manter essas rodas de conversa de forma virtual;

Saber sobre a estrutura de internet para que possamos pensar nessas rodas de conversa virtualmente;

Saber sobre possibilidades de dias e horários para os possíveis encontros uma vez que precisaremos organizar grupos de, em média, 8 pessoas por encontro;

Falar sobre a certificação e sobre a importância da continuidade ao longo da pesquisa;

Solicitar que confirmem o interesse em participar da pesquisa.

5º Momento: encerrando o primeiro encontro e nos preparando para os próximos:

Agradecer a participação de todas;

Informar que novos contatos serão feitos depois que nos conseguirmos organizar todo o grupo em núcleos de participação;

O segundo encontro, provavelmente, acontecerá entre os dias 06 a 10/07/2020. Estamos planejando realizar os encontros de 20 em 20 dias;

Dizer que respeitaremos os dias e horários que elas manifestaram como possibilidades neste encontro.

6º Momento: palavras finais

Normalmente ao final de cada encontro nós iríamos para uma prosa com um cafezinho e um pão de queijo ... mas, diante do contexto, iremos finalizar nossa prosa com um poema:

O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que
carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na
peneira era o mesmo que roubar um
vento e sair correndo com ele para
mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar
espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa
sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava
mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até
infinitos.
Com o tempo aquele menino que era
cismado e esquisito, porque gostava de
carregar água na peneira, com o tempo*

*descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz
de ser noviça, monge ou mendigo ao
mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as
palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando
uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser
poeta!
Você vai carregar água na peneira a
vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas
peraltagens, e algumas pessoas vão te
amar por seus despropósitos!*

APÊNDICE C

ROTEIRO – PLANEJAMENTO

SESSÃO I DE RODA DE CONVERSA VIRTUAL – Memórias das vivências práticas e teóricas durante a formação inicial em Educação Infantil

Responsável: pesquisadora

Participantes: copesquisadora e sujeitos da pesquisa

DATA: 25 de novembro 2020

HORÁRIO DE INÍCIO: 19 horas

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA VIRTUAL

OBS.: antes de acontecer a Sessão I, foi enviado um e-mail a todas as participantes da pesquisa para que tragam no dia da Sessão um objeto ou objetos que aguçam a memória sobre as experiências marcantes vivenciadas durante o período de formação inicial na EIN (prazerosas e, ou, não prazerosas). Pedir para trazerem uma caneta e um papel.

➤ MOMENTO 1

- Acolhimento da sessão:

- Agradecer a companhia dela nesse percurso de construção dos dados da pesquisa;
- Falar rapidamente sobre a pesquisa (como irão acontecer os encontros virtuais): os encontros acontecerão 1 vez por mês, às quartas-feiras, às 19 horas, conforme o seguinte cronograma:
- Explicar sobre as datas dos encontros no ano 2020 e definir o mês que retornaremos aos encontros em 2021, para saber se é possível seguir o cronograma abaixo:

| Sessões | Datas | Horários |
|------------|-------------------------|----------|
| Sessão I | ● 25/11/2020 – 4ª Feira | 19 horas |
| Sessão II | ● 16/12/2020 – 4ª Feira | 19 horas |
| Sessão III | ● 10/02/2021 – 4ª Feira | 19 horas |
| Sessão IV | ● 10/03/2021 – 4ª Feira | 19 horas |
| Sessão V | ● 07/04/2021 – 4ª Feira | 19 horas |

- Reafirmar que todos os dados produzidos serão mantidos em sigilo e serão utilizados só pela pesquisadora. Dizer também que ao longo da tese a identidade delas não será revelada e que serão utilizados nomes fictícios.
- Informar sobre o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Falar do certificado ao final dos encontros – certificado emitido pelo LICEDH; atividade: formação continuada.

➤ MOMENTO 2

- Fazer a leitura de um poema que fale sobre memórias (colocar uma música de fundo)
- Poema: **Rememorar**
- Falar da importância de rememorar fatos.
- Convidá-las a falarem sobre o motivo de ter trazido tal objeto para partilhar as memórias das experiências marcantes que vivenciaram ao longo do curso (prazerosas e não prazerosas).

➤ MOMENTO 3

- Após esse momento, convidá-las a **escreverem uma carta** com o seguinte teor: escrevam uma carta **ao Curso de Educação Infantil contando sobre as suas memórias durante esse período de formação**. É interessante que vocês falem de **memórias prazerosas e não prazerosas de experiências vivenciadas nesse período**. Colocar uma música de fundo para que possam se concentrar nessa escrita.

- Ao término da escrita perguntar:

- Como foi fazer essa tarefa para vocês?
- Quem se sente à vontade de ler a carta neste momento pra gente?

➤ MOMENTO 4

- Ao final deste momento, agradecer a participação de todas e pedir que cada uma envie a carta que escreveu para o e-mail nneves@ufv.br

- Na sequência, convidá-las para o próximo encontro, que será realizado dia 16 de dezembro de 2020.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa A PROFESSÃO DOCENTE INTERROGA A FORMAÇÃO INICIAL: PRÁTICA DOCENTE E TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é trazer para o centro das discussões o conceito tomada de consciência na prática docente. Portanto, temos como objetivo: Identificar e analisar as estratégias que as profissionais egressas do Curso de Licenciatura em Educação Infantil utilizaram para a resolução de problemas enfrentados na prática docente junto aos bebês e às crianças pequenas, a fim de revelar a transformação do “fazer” em “compreender” que caracteriza o processo de “tomada de consciência”.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades: realizaremos rodas de conversas virtuais que possam favorecer a reflexão de sua prática no atendimento aos bebês e às crianças pequenas de até 5 anos de idade e faremos a aplicação de um questionário de caracterização. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo mediante a divulgação inadequada dos dados da pesquisa. No entanto, para diminuir a chance de esses riscos acontecerem, a pesquisa cumprirá o que foi estabelecido pelo Comitê de Ética no campo das Ciências Humanas, e os participantes serão comunicados sobre a necessidade assinar o TCLE e também de que os dados serão registrados e organizados para fins exclusivamente da pesquisa. A pesquisa pode ajudar a contribuir para o campo da formação inicial do professor da Educação Infantil, possibilitando um repensar e um reconstruir de novos processos formativos, integrando teoria e prática como componentes indispensáveis e indissociáveis nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Além disso, a pesquisa pode levar para as instituições formadoras (para esta etapa de ensino) a reflexão sobre as possibilidades epistemológicas deste campo do conhecimento para promover um repensar sobre a formação teórico-prática do profissional que irá atuar na Educação Infantil, bem como provocar novas práticas reflexivas dos profissionais envolvidos nesse processo, proporcionando a transformação dos saberes e fazeres da prática docente.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se à participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e o fato de não querer participar mais não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome, ou o material que indique sua participação, não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias originais, em que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

APÊNDICE E

ROTEIRO PLANEJAMENTO

SESSÃO II DE RODA DE CONVERSA VIRTUAL – Reflexões sobre as vivências práticas e teóricas durante a formação inicial em Educação Infantil: significados e sentidos

Responsável: pesquisadora

Participantes: copesquisadora e sujeitos da pesquisa

DATA: 16 de dezembro 2020

HORÁRIO DE INÍCIO: 19 horas

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA VIRTUAL

OBS: enviar e-mail convidando para a Sessão II.

➤ MOMENTO 1

- Acolhimento:

- Dar as boas-vindas ao grupo.
- Agradecer pelo compartilhamento da imagem do grupo de whatsapp.
- Fazer uma breve retomada sobre o que aconteceu na Sessão I.

- **Objetivo do encontro:** oportunizar às participantes reflexões sobre suas vivências em aulas práticas e teóricas e a coparticipação em projetos, buscando possibilidades de enunciações sobre o significado dessas experiências para a formação enquanto professoras de Educação Infantil, bem como sobre os saberes construídos ao longo dessas experiências.

➤ MOMENTO 2

- Iniciar a sessão com a leitura de algumas narrativas das participantes. Essas narrativas foram organizadas em 3 fatos que mais surgiram durante o relato de memórias na Sessão I: aulas práticas, participação em projetos e em disciplinas teóricas. Assim, a sessão acontecerá da seguinte forma:

- 1º- Projetar e ler algumas narrativas que tratam sobre as vivências em aulas práticas.
- Após a leitura, levantar as seguintes questões:

- ✓ Qual o significado que as aulas práticas tiveram para a formação de vocês como professoras de Educação Infantil?

- 2º- Projetar e ler algumas narrativas que tratam das experiências vivenciadas nos projetos de extensão, Pibid, residência e outras atividades.
- Após a leitura, levantar as seguintes questões:
 - ✓ Qual o significado que essas experiências tiveram para a formação de vocês como professoras de Educação Infantil?

- 3º- Levantar questionamento (curiosidade) sobre as narrativas referentes aos aspectos teóricos e levantar as seguintes questões:
 - ✓ Qual o significado que vocês atribuem às aulas teóricas para a formação de vocês enquanto professoras de Educação Infantil?

➤ MOMENTO 3

- Finalizar a sessão agradecendo a participação de todas.
- Informar sobre o próximo encontro, que acontecerá em 10/02/2021.
- Solicitar que enviem, até o dia 5 de fevereiro, narrativas sobre as situações-problemas e desafios vivenciados durante a prática docente. Informar que vou enviar um e-mail falando sobre essa atividade.
- Passar um vídeo com imagens que representam a prática e os projetos (extensão, residência, Pibid), principalmente os citados pelas participantes na Sessão I.
- Deixar uma mensagem de Natal (vídeo)!

APÊNDICE F

ROTEIRO – PLANEJAMENTO

SESSÃO III DE RODA DE CONVERSA VIRTUAL – Situações-problemas, desafios ou conflitos vivenciados na prática docente

Responsável: pesquisadora

Participantes: copesquisadora e sujeitos da pesquisa

DATA: 10 de fevereiro de 2021

HORÁRIO DE INÍCIO: 19 horas

Link do encontro: <https://meet.google.com/cqe-sfcd-vws>

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA VIRTUAL

Foi encaminhada para o e-mail das participantes a seguinte mensagem:

Olá meninas, bom dia!

Como combinamos, vou apresentar aqui a tarefa de vocês para os nossos próximos encontros de formação. É muito importante que vocês consigam me encaminhar esse texto até o dia 5 de fevereiro, mas quem não puder pode entregar depois dessa data também.

A proposta da narrativa é a seguinte:

- Gostaria de que vocês apresentassem situações-problemas e, ou, conflitantes que vocês vivenciaram nas escolas como professoras. A ideia é vocês falarem dessas situações vivenciadas no dia a dia com as crianças, ou com as famílias ou com a Gestão. Se não forem situações com as crianças ou entre as crianças, que seja sobre as crianças.

- Depois, gostaria de que vocês escolhessem um episódio dos que relataram e fizessem uma descrição detalhada, incluindo as seguintes informações:

- quem são os envolvidos, idade dos envolvidos (se forem as crianças);
- qual escola;
- em que contexto a situação aconteceu;
- narrar, com o máximo de detalhes que conseguirem, a situação ocorrida; e
- descrever como vocês resolveram a situação-problema e, ou, conflito (como vocês agiram para solucionar aquele problema ou conflito?).

Quem quiser já pode, ao final do texto, responder à seguinte questão: nos dias de hoje, eu resolveria essa situação problema/conflito da mesma forma? Se não, como eu faria?

Um grande abraço e, caso tenham alguma dúvida, podem me chamar no privado pelo zap.

Esse relato será de grande importância para os nossos encontros. Conto com vocês. Façam o que acharem possível para o momento.

Bjim

- **Objetivo do encontro:** oportunizar às participantes reflexões sobre situações-problemas/desafios/conflitos vivenciados com as crianças durante a prática docente e sobre as ações realizadas para resolver as experiências relatadas. Promover também a possibilidade de discussões sobre como as situações foram resolvidas e quais as novas possibilidades de resoluções desses problemas em um novo momento.

➤ **MOMENTO 1**

- **Acolhimento**

- Dar as boas-vindas ao grupo.
- Poema – “O menino que carregava água na peneira” (projetar vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EhH7L8j5Lls&t=3s>).
- Agradecer o envio dos textos e reafirmar o desejo de que as demais participantes encaminhem os relatos para conversarmos sobre.
- Informar que, após a leitura dos relatos enviados, identificamos quatro situações que serão organizadas em temáticas que nortearão nossas conversas a partir dessa sessão:
 - ✓ Tema 1: Mordidas.
 - ✓ Tema 2: Desenvolvimento de atividades para bebês de 4 meses a 1 ano.
 - ✓ Tema 3: Adaptação da criança.
 - ✓ Tema 4: Relação família-escola.

➤ **MOMENTO 2: Informar e descrever**

- Iniciar a discussão com o **tema 1 – Mordidas**.

- **Informar** a situação relatada: ler fragmentos do texto enviado.

Após alguns dias de início do ano escolar, o aluno mais novo, de 2 anos de idade, começou a apresentar comportamentos estranhos, como morder alguns de seus coleguinhas de sala, sem os demais terem feito algo com ele.

- **Descrever** as ações da professora: Diálogo com a família.

- Foi solicitada à Direção que convocasse uma conferência com os responsáveis pela criança para que fosse tomado conhecimento do fato e, assim, ajudar no processo de solucionar a situação.

- Os familiares foram chamados mais uma vez para verificarem se de fato alguma conversa estava ocorrendo em casa, e a mãe sempre se negava dizendo que em casa era tudo normal e que a conversa estava sendo realizada ou, mesmo, poderia ser o dente que estava nascendo e talvez isso pudesse o incomodar.

- **Descrever** estratégia utilizada pela professora para solucionar o problema: mudança de atitude da professora com a criança.

A estratégia utilizada foi dar maior atenção ao aluno, procurando estar sempre próximo dele para que ele se sentisse mais seguro e, assim, não agisse mais de forma “agressiva” com os demais colegas. A estratégia adotada teve como objetivo ser executada ao longo de um período aproximado de 15 dias.

➤ **MOMENTO 3: confrontar**

- Para provocar discussão com possibilidade de gerar situações perturbadoras, levantar as seguintes questões:

1 – Sobre o fato relatado

- O que vocês pensam sobre o surgimento de comportamento de morder em uma criança de 2 anos?
- Por que a criança nessa idade pode apresentar episódios de mordidas?
- Vocês conseguem explicar sobre esse comportamento para as famílias e para a Gestão da instituição?

2 – Sobre a estratégia utilizada para buscar solução para o problema

- Como vocês analisam a decisão tomada para buscar a resolução do problema convocando a família para uma conversa?
- Essa análise de vocês está sustentada por alguma discussão teórica?

3 – Sobre a estratégia utilizada pela professora na sala de aula

- Como vocês analisam a decisão da professora em ficar mais próxima da criança para lhe dar mais segurança?
- Como vocês agiriam ao se depararem com essas situações de mordidas durante as interações entre as crianças?
- Como vocês justificariam essa atitude para a Gestão da escola?
- A professora relata que esta estratégia foi bem-sucedida. Como vocês explicariam o motivo de ter sido bem-sucedida?

MOMENTO 4: reconstruir

- Provocar um repensar sobre as ações, promovendo novas ações a partir das reflexões sobre as práticas docentes.

- Vocês fariam essa intervenção de forma diferente? Como?
- Caso seja necessário:
- Por que vocês fariam dessa forma?
- Que outra postura vocês adotariam se a situação voltar a acontecer?
- Em que concepções teóricas você se respaldaria para agir dessa forma com a/as criança/crianças? E com as famílias

MOMENTO 5: encerramento da RCV

- Perguntar: o que vocês acharam da discussão da sessão de hoje?
- Levantar a seguinte questão:
 - Achei curioso no relato o uso do termo “aluno” para fazer referência a uma criança de 2 anos. O que é isso pra vocês? O que vocês pensam sobre isso?
- Agradecer a participação e informar o próximo encontro: dia 10/03/2021, às 19 horas.

APÊNDICE G

PLANEJAMENTO DA SESSÃO IV

SESSÃO IV DE RODA DE CONVERSA VIRTUAL – Situações-problemas, desafios ou conflitos vivenciados na prática docente?

Responsável: pesquisadora

Participantes: copesquisadora e sujeitos da pesquisa

DATA: 10 de março de 2021

HORÁRIO DE INÍCIO: 19 horas

Link do encontro: <https://meet.google.com/biy-gdiv-ior>

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA VIRTUAL

Foi encaminhada para o e-mail das participantes a seguinte mensagem:

Olá meninas, tudo bem com vocês?

Como combinamos na última sessão, segue anexo o extrato de uma situação-problema retirado de um relato de experiência enviado por uma de vocês. Esse texto será a base da nossa discussão e reflexão na roda de conversa do dia 10/03/21, às 19 h.

Um grande abraço e até a próxima semana.

- **Objetivo do encontro:** oportunizar às participantes reflexões sobre situações-problemas/desafios/conflitos vivenciados com as crianças durante a prática docente e sobre as ações realizadas para buscar soluções para o fato relatado. Promover também a possibilidade de discussões sobre como a situação foi resolvida e quais as possíveis alternativas para lidar com o fato em foco.

- Acolhimento

- Dar as boas-vindas ao grupo.
- Temática do encontro: Experiências de Ação Docente.

MOMENTO 1: Informar e descrever – Este relato foi enviado com uma semana de antecedência às participantes da pesquisa, para que tomassem conhecimento da situação-problema a ser discutida nesta sessão de RCV.

- **Sobre a situação relatada:** embora o fato exposto seja sobre uma situação relatada de ação docente com bebês de 4 meses a 1 ano de idade, neste encontro gostaria de que vocês fizessem uma reflexão abrangendo toda a educação infantil.

Ao iniciar o ano letivo em uma creche, fiquei responsável pela docência de crianças de 4 meses a 1 ano de idade. Tive muitas dúvidas em relação às atividades que iria desenvolver, pois nos eram fornecidas pela escola folhas de papel e atividades impressas para utilizar com esses bebês.

Ao iniciarmos o trabalho, nós professoras nos reunimos e definimos os projetos que iríamos desenvolver com as crianças. Ressalto que toda a escola deveria trabalhar o mesmo projeto. Ficou decidido que o projeto a ser desenvolvido seria baseado no poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles.

A partir desse projeto, teríamos que escolher o nome de cada turma, não podendo fugir do tema.

Cada verso do poema foi impresso em folha A4 para ser utilizado individualmente com cada criança. Cada criança teria que fazer uma pintura de acordo com o verso que estava impresso na folha. A partir daí tive muitas dúvidas: como a criança de 4 meses iria fazer o desenho solicitado se ela não tinha coordenação motora, não se sentava sozinha? Como iria auxiliá-la? Não havia local adequado dentro da sala. No chão era inviável, a sala era pequena para realizar atividades com todas as crianças no mesmo ambiente. Sem mesa, e a atividade era individual.

Para desenvolver a atividade, decidi pegar cada criança no colo, levantá-las até o trocador, utilizando-o como apoio para que a criança pudesse fazer a pintura. Para isso, utilizei pincel e tinta guache (material fornecido pela escola). Usei o pincel porque fiquei com medo de a criança ter alergia a essa tinta.

Então, segurei na mão da criança e a ajudei fazer a pintura. Lia o verso do poema que estava escrito na folha de papel A4, que indicava qual desenho estávamos fazendo e qual cor estávamos utilizando.

MOMENTO 2 – Confrontar e Reconstruir

1 – Extratos do relato a ser proposto para reflexões

Considerando as informações relatadas no que se refere a:

- uso de atividades impressas;
- decisão da instituição de trabalhar o mesmo “projeto” com todas os grupos etários; e
- imprimir cada verso do poema em folha A4 e definir que cada bebê deveria fazer uma pintura de acordo com o verso impresso na folha.

➤ **Confrontar** – Provocar discussão, com a possibilidade de gerar situações perturbadoras, levantando as seguintes questões:

- Como vocês pensam isso?
- O relato fala de bebês. E se fossem crianças de outras faixas etárias?
- Como vocês agiriam se a Gestão da escola enviasse essa tarefa para vocês desenvolverem com os bebês? E se fosse com crianças de outras idades?

- Como vocês defenderiam esse posicionamento? Em que você se respaldaria para justificar a decisão tomada?
 - Quais os conhecimentos construídos ao longo da graduação que possibilitaram a reflexão sobre essa prática com os bebês e com as demais idades na educação infantil?
- **Reconstruir** – Provocar um repensar sobre as ações, promovendo novas ações a partir das reflexões sobre as práxis docentes:
- Como seria a intervenção de vocês ao vivenciarem uma situação como esta?
 - Como pensariam uma ação docente a partir da situação apresentada?
 - Como vocês agiriam para provocar novos fazeres com os bebês? E com as crianças de outras faixas etárias, de 3 e 5 anos, por exemplo?
 - Em que vocês estão se respaldando para fazer essas proposições e justificar esses novos fazeres?

2 – Extratos do relato a ser proposto para reflexões

Considerando as informações relatadas no que se refere ao seguinte relato:

- Decidi pegar cada criança no colo, levá-la até o trocador, utilizando-o como apoio para que cada criança pudesse fazer a pintura. Para realizar essa tarefa, utilizei pincel e tinta guache (material fornecido pela escola). Usei o pincel porque fiquei com medo de a criança ter alergia a essa tinta. Então, segurei a mão da criança e a ajudei fazer a pintura. Lia o verso do poema que estava escrito na folha de papel A4, em que indicava qual desenho estávamos fazendo e qual cor estávamos utilizando.
- **Confrontar** – Provocar discussão, com a possibilidade de gerar situações perturbadoras e levantar as seguintes questões:
- Como vocês pensam isso?
 - Como vocês se posicionam sobre a decisão de realizar a atividade dessa forma?
 - Qual seria a decisão de vocês diante dessa situação?
 - Em que vocês estão se respaldando para justificar esse posicionamento?
 - Quais conhecimentos construídos ao longo da graduação possibilitaram a reflexão sobre essa prática com bebês e as demais faixas etárias na educação infantil?
- **Reconstruir** – Provocar um repensar sobre as ações, promovendo novas ações a partir das reflexões sobre as práxis docentes:

- Como seria a intervenção de vocês ao vivenciarem uma situação como esta?
- Como pensariam uma ação docente a partir da situação apresentada?
- Explique o motivo da sua necessidade em fazer dessa forma.
- Como vocês agiriam para provocar novos fazeres com os bebês? E com as crianças de outras faixas etárias, de 3 e 5 anos, por exemplo?
- Em que vocês estão se respaldando para fazer essas proposições e para justificar esses novos fazeres?

MOMENTO 3: encerramento da RCV

- O que vocês acharam sobre a discussão da sessão de hoje?
- Agradecer a participação e informar que o último encontro acontecerá no dia 07/04/21, às 19 h.

APÊNDICE H

PLANEJAMENTO DA SESSÃO V

SESSÃO V DE RODA DE CONVERSA VIRTUAL – Reflexões sobre a formação inicial e a construção do conhecimento da prática docente

Responsável: pesquisadora

Participantes: copesquisadora e sujeitos da pesquisa

DATA: 21 de abril de 2021

HORÁRIO DE INÍCIO: 19 horas

Link do encontro: Sessão V – RCV – pesquisa de doutorado

Quarta-feira, 21 de abril – 7 h até as 21 h Informações de participação do *Google Meet*

Link da videochamada: <https://meet.google.com/dga-jdyq-bpa>

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA VIRTUAL

- **Objetivo do encontro:** Oportunizar às participantes refletirem sobre a relação da formação inicial com a atividade docente na educação infantil.

- **Acolhimento**

- Dar as boas-vindas ao grupo.

Informar como foi construída a Sessão V:

- ✓ Utilizamos os dados que já foram discutidos nas Sessões I, II, III e IV. A partir das transcrições revisitadas, elaboramos questões que provocarão reflexões que serão importantes para o Momento 1 de confrontação e reconstrução, provocando o processo de tomada de consciência sobre a formação inicial em Educação Infantil e sua relação com a atuação docente/prática docente.

MOMENTO 1 – Confrontar e Reconstruir

1 – Confrontar – Provocar discussão, com a possibilidade de gerar situações perturbadoras, levantando, ao longo da conversa, questões como:

- Na primeira Sessão de RCV, vocês falaram em prática docente pautada no senso comum. Como vocês pensam isso no cotidiano da prática docente?
 - Considerando que existe um discurso por parte de alguns professores que afirmam: “uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática”; “na prática, a teoria é outra”. Qual o posicionamento de vocês diante dessas afirmativas?
 - Em nossas conversas, vocês falaram em alguns momentos que a teoria e a prática andam articuladas e que uma depende da outra. Considerando essas afirmativas, como isso acontece durante a prática docente de vocês? (ou como vocês vivenciam isso no dia a dia da atividade docente?)
 - Outra questão que surgiu em nossos encontros que me deixou curiosa foi o uso do termo “professor pesquisador”. O que significa isso para vocês no dia a dia da atividade docente? Como ser um professor pesquisador ao longo da prática docente?
- **Reconstruir** – Provocar um repensar sobre as ações, promovendo novas ações a partir das reflexões sobre as práxis docentes:
- Para vocês, o que significa refletir sobre a prática docente? Como se dá isso no dia a dia da atividade docente?
 - Pensando nas discussões que realizamos ao longo dos nossos encontros, como vocês pensam um processo de formação docente que contribua com a atividade docente na educação infantil?
 - Cada uma de vocês construiu uma estratégia própria de prática docente que subsidia o dia a dia na creche e na pré-escola. Gostaria de que me contassem como vocês chegaram a prática que desenvolvem hoje junto às crianças.
 - Considerando que esse ano está chegando uma nova turma de alunas e alunos no Curso de Educação Infantil, gostaria de que vocês relatassem o que diriam para essas pessoas que estão se matriculando neste ano sobre o curso que elas estão iniciando? (dependendo das colocações, questionar sobre as lacunas dessa formação inicial).
 - Para finalizar, gostaria de que vocês nos relatassem em que as discussões ao longo das nossas rodas de conversa contribuíram para a reflexão sobre a ação docente de vocês?

MOMENTO 2: encerramento da RCV

- Definir com o grupo se continuaremos os encontros com as possíveis datas.
- Conversar sobre os nomes que serão utilizados no documento de pesquisa.
 - Nomes fictícios propostos por cada uma ou,
 - Nomes reais.

- Fazer o sorteio de 2 livros: Projetos na Educação Infantil: experiências inspiradoras e integradas de aprendizagem.
- Informar sobre uma lembrancinha que será entregue a cada uma delas em gratidão pela participação nos encontros de formação.
- Agradecer a participação de todas.

APÊNDICE I

NÍVEIS DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA FAZER-COMPREENDER-TOMAR CONSCIÊNCIA (conceituação)

NIVEL I – **Descrição da ação:** ao responder sobre a questão apresentada, fala da sua experiência descrevendo o seu fazer diante de uma situação semelhante a que vivenciou. Explicita um saber fazer em sua prática docente relatando sobre o êxito, ou fracasso, que obteve diante da situação-problema vivenciada, sem explicar o porquê do êxito ou do fracasso. Descreve sua ação de forma mais periférica, sem refletir sobre o como e o porquê da ação, portanto sem explicação e conceituação.

NIVEL II A – **Explicação:** ao responder questão apresentada, explica como fez, faz inferências; reflete sobre o fazer do outro ou de si tomando uma posição, justificando ou criticando, fazendo proposições e apresentando estratégias para resolução de problemas. A explicação do êxito ou do fracasso é feita de forma incipiente, pois em algumas situações a explicação vem após a descrição de uma ação que está relacionada a uma experiência vivenciada. A explicação vem acompanhada de alguns traços característicos do Nível I.

NIVEL II B – **Argumentação:** ao responder à questão apresentada, argumenta sobre a situação apoiando-se de forma incipiente em alguma fundamentação teórica e, ou, demonstra ter conhecimento científico sobre a temática em discussão. Reflete sobre o fazer próprio ou do outro, tomando uma posição, justificando ou criticando, fazendo proposições, apresentando estratégias. Embora se apoie na teoria e, ou, no conhecimento científico, não o como e o porquê esta teoria e, ou, o conhecimento científico ajudam a compreender a situação-problema apresentada.

NIVEL II C – **Compreensão:** ao responder à questão apresentada argumenta sobre a situação apoiando-se em fundamentação teórica, porém apropriando de forma incipiente desse conhecimento para explicar, criticar, justificar e propor estratégias elaborando informações de como e, ou, o porquê aquela situação ocorre. Permanece falando de si mesma ou de seus pares, tratando apenas da temática apresentada, sem fazer generalizações, ou seja, sem relacionar com outras situações-problemas que são vivenciadas na atividade docente.

NIVEL III – **Conceituação:** reflexão sobre o fazer argumentando e teorizando sobre esse fazer demonstrando uma conceituação, fazendo generalizações e refletindo sobre novas maneiras de interpretar e de resolver problemas relacionados à atividade docente, de forma geral e não só relativa àquela situação-problema inicial. Percebe a situação-problema em seus

elementos mais centrais, fazendo reflexões que extrapolam o fato que está sendo relatado. Faz relações do problema em discussão, trazendo possibilidades de reflexões e formas de ação que vão além do tema em discussão. Explica não só o como e o porquê, mas estabelece relações com situações diversas relacionadas ou não à prática docente.