

## DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS E A POSIÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Samantha Dias de LIMA<sup>1</sup>*

*Elí T. Henn FABRIS<sup>2</sup>*

*Sabrina Hetti BAHIA<sup>3</sup>*

### **Resumo**

Neste artigo, articulamos os estudos sobre a infância e a docência contemporânea, com foco no reposicionamento do professor frente ao ensino, tendo como lente a perspectiva hiper crítica e pensando de outros modos a ação docente e as concepções de adulto/criança, professor/aluno e ensino/aprendizagem na Educação Infantil (EI). Os objetivos do texto são analisar os deslocamentos que as docências contemporâneas têm produzido na etapa da EI em relação à posição do ensino e caracterizar como estão sendo desenvolvidas as relações entre o adulto/professor e a criança/aluno, tendo as práticas docentes como pano de fundo. Optamos por um estudo documental tendo superfície analítica da mídia impressa/on-line, mais especificamente, os discursos que constituem a posição para ensino e aprendizagem que circulam na Revista Nova Escola (2013-2019). Como resultados, é possível perceber nas docências contemporâneas a centralidade muito presente na criança, o que vemos como um aspecto do esmaecimento do ensino em prol da posição da aprendizagem. Defendemos o reposicionamento do ensino e do professor, pois assim firmamos sua função política e pedagógica na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Aluno. Docência. Educação Infantil. Ensino. Professor.

---

<sup>1</sup> Pós Doutora em Educação (Unisinos), Doutora em Educação (Ufrgs). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4597-5608>  
E-mail: [samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br](mailto:samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br).

<sup>2</sup> Pós-Doutora pela Universidade do Porto (Portugal), Doutorado e Mestrado em Educação (UFRGS). Professora Titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). ORCID <http://orcid.org/0000-0002-3622-0289>.  
E-mail: [efabris@unisinos.br](mailto:efabris@unisinos.br).

<sup>3</sup> Mestre e Doutoranda em Educação (Unisinos). ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2786-6854>.  
E-mail: [sabrinehb@edu.unisinos.br](mailto:sabrinehb@edu.unisinos.br).

# CONTEMPORARY TEACHER PRACTICES AND THE POSITION OF TEACHING IN CHILDHOOD EDUCATION

*Samantha Dias de LIMA*  
*Elí T. Henn FABRIS*  
*Sabrine Hetti BAHIA*

## **Abstract**

In this paper, we have articulated studies on childhood and the contemporary teacher practice, with a focus on repositioning teachers in relation to teaching, by both using the hypercritic perspective as lenses, and regarding teacher practices and conceptions of adult/child, teacher/student and teaching/learning in Child Education (EI) in different ways. The objectives of the text are to analyze the displacements that contemporary teaching has produced in the EI stage in relation to the teaching position and to characterize how relations between the adult/teacher and the child/student are being developed, with teaching practices as background. We opted for a documentary study, having chosen press/online media as our analytical object, and more specifically the discourses that have marked the position of teaching and learning in Revista Nova Escola (2013-2019). As a result, it is possible to notice the child centrality in contemporary teacher practices, which we have regarded as an aspect of weakened teaching in favor of learning. We have advocated for the repositioning of teaching and teachers, as a way to secure their political and pedagogical function in Child Education.

**Keywords:** Student. Teaching. Child Education. Teacher.

# DOCENCIAS CONTEMPORÂNEAS Y LA POSICIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

*Samantha Dias de LIMA*  
*Elí T. Henn FABRIS*  
*Sabrine Hetti BAHIA*

## **Resumen**

En este artículo, articulamos a los estudios en infancia y en docencia contemporánea, con foco en el reposicionamiento del profesor frente a la educación, teniendo como lente la perspectiva hipercrítica y pensando de otras maneras la acción de enseñanza y los conceptos de adulto/niño, profesor/estudiante y educación/aprendizaje en la Educación Infantil (EI). Los objetivos del texto son analizar los desplazamientos que las docencias contemporáneas han producido en la etapa de EI en lo referente a la posición de la enseñanza y caracterizar como se están desarrollando las relaciones entre el adulto/profesor y el niño/estudiante, teniendo las prácticas docentes como telón de fondo. Optamos a un estudio documental que tiene como superficie analítica los medios impresos/on-line, más específicamente, los discursos que constituyen la posición para la enseñanza y el aprendizaje que se diseminan en la Revista Nova Escola (2013-2019). Como resultados, es posible percibir en las docencias contemporáneas la centralidad muy presente en el niño, que leemos como aspecto del derrubio de la enseñanza a favor de la posición del aprendizaje. Defendemos el reposicionamiento de la enseñanza y del profesor, porque así ponemos firme su función política y pedagógica en la Educación Infantil.

**Palabras clave:** Estudiante. Docencia. Educación infantil. Educación. Profesor.

## Notas introdutórias

No presente artigo, tratamos dos deslocamentos da docência na Educação Infantil (EI) brasileira, os quais vemos com certa preocupação, dado o esmaecimento que o ensino tem tido nos últimos anos (BIESTA, 2013, 2018). Para investigar a posição do ensino, articulamos estudos sobre a infância, em especial, a partir da lente da Sociologia da Infância, e da docência contemporânea, em uma perspectiva hipercrítica. Propomo-nos a pensar de “outros modos”, de certa maneira, na contramão do que tem sido anunciado sobre os modos de ser docente na EI, especialmente analisando as posições de ensino e aprendizagem, e de aluno e professor, no cotidiano da escola de EI.

Os objetivos deste texto são analisar os deslocamentos que as docências contemporâneas têm produzido na etapa da Educação Infantil em relação à posição do ensino e caracterizar como estão sendo desenvolvidas as relações entre o adulto/professor e a criança/aluno, tendo as práticas docentes como pano de fundo. Buscamos ainda uma reflexão sobre o reposicionamento do professor da EI quanto à função de ensino, considerando as especificidades que isso significa para essa etapa da educação, em que educar e cuidar são indissociáveis (BRASIL, 2010; 2018).

Na perspectiva anunciada, o único a priori que consideramos é o histórico, assumindo a radicalidade da crítica como hipercrítica (VEIGA-NETO, 1996), em que se colocam todos os discursos e verdades sob suspeição. Tomando as práticas pedagógicas como discursos que circulam entre os docentes – discursos estes que não apenas as descrevem, mas também as constituem, assim como aos sujeitos a eles submetidos –, entendemos que é possível desenvolver uma análise para pensar de outros modos as relações que se constituem na docência na EI.

Nesse sentido, tomamos mídia impressa/on-line como superfície analítica, mais especificamente, a Revista Nova Escola, uma revista de grande circulação, voltada para o público docente. As recorrências foram reunidas em três grupos de sentidos, sendo apresentados excertos de reportagens veiculadas na revista que são relacionadas ao tema da docência na Educação Infantil brasileira. Cabe anunciar, desde o princípio, que tais publicações não são tomadas como verdades pedagógicas assumidas pelas autoras, mas como enunciações que chegam aos professores da EI, podendo, de certo modo, ter efeitos em sua ação/constituição docente e efeitos de verdade em suas docências.

Para darmos conta dessa problematização, organizamos este texto em cinco seções. Inicialmente, trazemos estas “Notas Introdutórias”, seguidas pela seção “Caminhos teórico-metodológicos: a mídia como superfície analítica”. A terceira seção intitulamos “Infâncias e EI: aproximações para pensar o ensino e a docência”, onde apresentamos nosso entendimento da EI enquanto primeira etapa da Educação Básica e das relações entre adulto e criança no processo da

educação escolarizada. Na quarta seção, “Educação Infantil e Docências no Contemporâneo”, a partir da Revista Nova Escola como superfície analítica, trazemos os três grupos de sentidos criados pelas recorrências visibilizadas nas publicações. Na última seção, intitulada “A posição do ensino na Educação Infantil”, reforçamos alguns argumentos a partir das análises desenvolvidas e apresentamos algumas problematizações para pensar o lugar do ensino na EI.

### **Caminhos teórico-metodológicos: a revista como superfície analítica**

Não existe neutralidade na pesquisa. O modo como pesquisamos é marcado por nossas “[...] escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. [...] A eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota”. (LOURO, 2007, p. 213-214). É com esse entendimento que anunciamos os caminhos teórico-metodológicos e demonstramos estar alinhadas com um referencial teórico, a partir do qual nos deslocamos.

A superfície analítica que escolhemos para analisar foi a mídia impressa/on-line, mais especificamente, uma revista de grande circulação voltada para o público docente da Educação Básica. A Revista Nova Escola foi selecionada por considerarmos sua abrangência entre os professores da Educação Básica e por percebermos que muitas das reportagens veiculadas na revista apresentam, visibilizam e chamam atenção para temáticas que estão na ordem do discurso (FOUCAULT, 2012) em determinada época, considerando os professores e as docências na EI. Esses discursos repetem-se e entrelaçam-se, podendo constituir o que os professores entendem e desenvolvem como práticas de ensino e de aprendizagem, sobre a relação professor/aluno, enfim, sobre os modos de ser docente no contemporâneo.

Ao investigarmos a superfície dos materiais produzidos pela mídia, concordamos com o entendimento de Silva (2011, p. 104), que não posiciona a mídia “como produtora ou como fonte de verdades, mas como campo de visibilidades das pautas sociais de um determinado tempo”.

Neste texto, examinamos a revista com a intenção de visibilizar o que é dito e pensado sobre a temática da Educação Infantil em diferentes contextos. Destacamos as pesquisas de Silva (2011) e Gerzson (2007), que utilizam a mídia impressa e on-line para constituir seu material empírico, para contextualizar o tema e produzir suas análises.

A temporalidade foi selecionada de um recorte de oito edições entre os anos de 2013 a 2019, em que constatamos uma grande recorrência de reportagens sobre os assuntos que estamos analisando neste ensaio, sendo o critério de recorrência utilizado na seleção dos excertos apresentados neste

texto. As reportagens selecionadas para compor este texto funcionaram como marcadores de ordens discursivas e são uma amostra de recorrências e silenciamentos, que foram organizados em três grupos de sentidos, apresentados na quarta seção do texto. Além disso, em nossas análises, encontramos discursos que instituem a ação docente em vigência e constituem modos de ser professor a partir de duas grandes teorizações: Reggio Emilia e Sociologia da Infância.

## **Infâncias e educação infantil: aproximações para pensar o ensino e a docência**

Neste espaço do texto, dedicamo-nos a contextualizar brevemente o que algumas pesquisas contemporâneas dizem sobre a infância e, conseqüentemente, sobre sua etapa de escolarização, a Educação Infantil. Reconhecemos que, mundialmente, os estudos acerca da infância e da EI tiveram, nas últimas décadas, uma renovada produção, tanto no âmbito legal, quanto no cenário acadêmico. Faz-se importante registrarmos que nos aproximamos da Sociologia da Infância (SI) como lente teórico-analítica para pensarmos as questões das infâncias contemporâneas, ainda que saibamos que a SI integra um conjunto de investimentos denominados Estudos da Infância.

Os estudos da Sociologia da Infância se opõem à ideia de passividade das crianças, assim como da socialização unicamente orientada por adultos e/ou instituições. Contudo, registra-se que uma destas potentes relações entre adultos e crianças se dá na escola, instituição que ocupa um espaço de extrema importância no sentido da visibilização das infâncias e da sua cultura, desenvolvendo o que poderíamos nomear de ‘cultura escolar’. (LIMA, NASCIMENTO, RIBEIRO, 2019, p.5).

É importante registrar que só em 1996 a EI passa a integrar oficialmente a educação nacional na legislação, sendo nomeada como a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de n. 9.394/1996. Com a introdução da EI no cenário legal, novos desdobramentos foram ocorrendo, tais como os Indicadores de Qualidade da EI de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EI (DCNEI) de 2010, os dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNEs), de 2001 e de 2014, que traziam metas específicas para EI, além de inúmeras publicações via órgãos públicos e ampliação de pesquisas acadêmicas na área. Muitos desses investimentos tematizavam uma EI que aliasse a formação de professores e a organização de espaços físicos adequados, ações que passam a ser prioridades das políticas públicas, tal como o Proinfância. Além disso, é preciso mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNCP), de 2005/2006, que trazem a docência para as etapas da EI e Anos Iniciais como prioridade dos currículos dos cursos de formação em Pedagogia.

Em 2018, tivemos a conturbada aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), depois de um longo percurso que acabou por entregar um documento considerado desarticulado da

história que a Educação Infantil brasileira vinha construindo. A BNCC está totalmente calcada em parâmetros atitudinais e individualizantes, e coadunada com o desenvolvimento de competências, projeto que já tinha circulado na década de 1990 e que acaba por sustentar interesses internacionais, tais como as avaliações de larga escala, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Apesar de apresentar um texto sedutor, a terceira versão é notoriamente um documento que prioriza as “aprendizagens individualizantes”, como podemos observar no texto de defesa dos “direitos de aprendizagem” e “campos de experiências”, o que, ao nosso ver, não considera as diferentes infâncias vividas em nosso país, nem mesmo as questões da Educação Especial, além de demarcar as infâncias novamente por faixas etárias. Isso pode reduzir ainda mais as ações voltadas ao ensino, que poderão retornar às práticas de treinamento para ingresso no Ensino Fundamental, além de propor situações padronizáveis, como o uso de apostilamento, minimizando a possibilidade de um ensino voltado às especificidades de cada agrupamento e impactando na possibilidade de uma aprendizagem significativa. Portanto, assumir essa crítica, não nos alinha ao grupo que se contrapõe ao ensino na EI.

Ao retomarmos dois autores importantes do campo da História da Educação da Infância, tais como Ariès (1981), em seus estudos sobre a invenção da infância, e Postman (1999), em sua abordagem do desaparecimento da infância, podemos ver deslocamentos nos entendimentos de infância/criança/aluno a partir da possibilidade de pensar a infância como construção social. Essa concepção surgiu por volta do século XVI e desenvolveu-se intensamente durante os últimos 350 anos, mudando a forma de entender e posicionar a criança na família, na sociedade e, posteriormente, na escola. Esse cenário produziu algumas das condições de possibilidade para que, em nossos dias, se discuta o protagonismo da criança nas escolas de EI e se reconheça que a infância é ao mesmo tempo uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos (SARMENTO, 2007).

Na Contemporaneidade, não só a infância enquanto construção social ganha força; também as crianças passam a “ditar” muitas das condutas sociais e educativas, uma vez que elas vivem um momento muito distinto de informações e intervenções da mídia e das tecnologias, o que as coloca em outro patamar de conhecimentos, com seu protagonismo valorizado em relação à posição adultocêntrica. Logo, temos uma alternância de lentes. Se antes foi cogitado o desaparecimento da infância, tal como dito por Postman (1999), hoje o “risco”, na sociedade contemporânea, em algumas circunstâncias, é que parecemos presenciar também o desaparecimento dos adultos (NARODOWSKI, 2016).

Ao problematizarmos o protagonismo das crianças, não estamos defendendo o retorno de uma “autoridade perdida” do adulto/professor ou que a criança deva ser “passiva” em uma educação considerada autoritária. O que pretendemos salientar é que esses deslocamentos podem fazer, em alguns momentos, com que a responsabilidade pedagógica do professor seja esmaecida em meio a discursos que colocam na criança a responsabilização por sua aprendizagem. Com isso, não advogamos um retorno a práticas que inviabilizem o conhecimento, mas queremos reforçar a função do professor e do ensino na EI por meio da responsabilidade pedagógica, considerando a potência da criança e suas múltiplas linguagens, como descreve Malaguzzi (1999) quando diz que a “criança é feita de cem”, na célebre poesia “As cem Linguagens da Criança”, publicada na obra homônima (EDUARDES, GANDINI, FORMAN, 1999).

Não há como mensurar o que cada criança aprendeu do que foi ensinado, mas essa responsabilidade diz respeito à transmissão da tradição, do ensino e da condução, inclusive na EI; porém, obviamente, defendemos que esse ensino se dê por meio de renovadas estratégias pedagógicas que considerem as linguagens das crianças, a potência infantil, o lúdico, o simbólico e tantas outras condições que constituem o mundo infantil, no que é cultural e no que é singular, resguardando as especificidades da docência na EI. A fim de entendermos a responsabilidade pedagógica, recorreremos aos estudos de Arendt, pensando a criança como recém-chegada e o adulto como referência para os que chegam ao mundo. (ARENDDT, 2013). Essa responsabilidade está ligada à transmissão da tradição preexistente, à responsabilidade de ensinar.

De acordo com Masschelein e Simons (2013, p.101), podemos agora dizer que a responsabilidade pedagógica não se encontra somente no fato de os professores serem “[...] responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela também reside no fato de que [eles] compartilham o mundo com elas, em suas partes e particularidades”. Portanto, na EI, podemos considerar que a criança seja o aluno, e isso não a coloca em uma posição de viver a “maquinaria escolar” em sua rigidez e autoritarismo, mas na posição de pertencimento a uma sociedade de aprendizes. A escola de EI é uma instituição, e é preciso que tenhamos isso claro para que suas marcas possam ser produzidas junto aos alunos, mas de acordo com a intencionalidade pedagógica dos professores.

Ao buscarmos compreender as condições pelas quais as funções do professor, do ensino e da responsabilidade pedagógica têm se modificado na EI, recorreremos também aos estudos de Narodowski, em seu livro Um mundo sem adultos (2016). Suas ideias ajudam-nos a entender os deslocamentos da compreensão da infância na contemporaneidade e as condições de possibilidade



para o borramento das relações existentes entre adultos e crianças. O autor defende que, se não há uma relação de assimetria entre adultos e crianças, pais e filhos, professores e alunos, não há possibilidade de haver diferenciação entre essas etapas da vida. De acordo com Horn (2017), esse movimento pode ser evidenciado

[...] nas formas de vestir, nos ambientes frequentados por crianças e adultos, nos assuntos debatidos, ou seja, pouco se percebe de diferenciação entre o que é ser criança e o que é ser adulto hoje em dia. É possível identificar crianças consumindo como e com os adultos, assistindo aos mesmos programas televisivos (novelas, filmes), apresentando agendas e compromissos diários, envolvendo-se no trabalho, na criminalidade, sendo alvos de erotização e abuso sexual. (HORN, 2017, p. 74).

Se, na Modernidade, esses mundos foram perceptivelmente separados, notamos que agora, na Contemporaneidade, as relações entre adultos e crianças deixam de ser assimétricas, tendo em vista que antes a infância era uma espera da vida adulta, um vir a ser, e hoje ocupa espaço e tempo por si própria.

Nesse sentido, em recente entrevista, Kohan (2018) reafirma que não existe somente o tempo que contamos no relógio, mas diversos tipos de tempo (khrónos, kairós e aión). Para o autor, o tempo da escola é o tempo aión, o tempo da experiência, que, “[...] literalmente, é um tempo que está para ser perdido e não para ganhar nada. [...] Porque se vocês se põem a pensar, aión não é apenas o tempo de brincar e da infância, mas é também o tempo do pensamento”. (KOHAN, 2018, p. 302). Quando nós pensamos, precisamos de tempo para pensar, precisamos poder perder tempo.

Assumimos a existência de múltiplas infâncias e, apesar dos enormes avanços sociais e tecnológicos, ainda precisamos considerar as imensas desigualdades e as múltiplas formas de ser criança no Brasil.

A partir da defesa de que existem diferentes infâncias e considerando os novos sentidos atribuídos às relações entre adultos e crianças, buscamos pensar o professor e a docência na EI no contemporâneo, indo além das concepções de ensino como condução autoritária do outro, ou ainda, como uma posição conservadora. O que nos propomos a pensar a partir desses entendimentos é que, em um mundo “sem adultos” (NARODOWSKI, 2016) e sem relações de assimetria, podemos estar nos encaminhando para um “mundo sem professores na EI”. Parece-nos que isso nos levaria a pensar na eliminação da função docente, do planejamento e da responsabilidade pedagógica. No entanto, como defendemos essa referência adulta nas relações de ensino, nosso argumento é pelo reposicionamento das funções do professor e do aluno da EI. E fazemos este movimento de revisitar o lugar do ensino na EI considerando os estudos de autores como Biesta (2013; 2018) e

Masschelein e Simons (2013). Biesta (2018) faz um apelo para devolvermos o ensino à educação, “[...] mas somente depois que nós tivermos restaurado um espaço apropriado para o ensino em si mesmo”. (BIESTA, 2018, p. 27).

A maneira mais eficiente de expressar o que está em jogo aqui é dizer que o foco da EI não é apenas que o ensino promova aprendizagens, mas que as crianças aprendam algo com um propósito, seja o professor, por meio da intencionalidade pedagógica, seja em pares, por decorrência da ação docente.

Na próxima seção, abordamos a ação docente na EI brasileira. Damos destaque para o período posterior à década de 90, tido como um marco para a nossa educação.

## **Educação infantil e docências no contemporâneo**

Nesta seção, tratamos das docências na EI no contemporâneo. A partir dos estudos de Fabris e Dal’Igna (2017), entendemos docência como exercício da ação de um professor, em certa condição, que a exerce

[...] quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, n.p).

Reconhecemos que há uma especificidade na docência da EI e que, mesmo nessa etapa, existem diferentes modos de ser docente, tal como na docência dos bebês e/ou das crianças maiores, e concordamos com a complexidade das ações docentes. Não apontamos um ideal a ser seguido, uma vez que o processo formativo, aliado às experiências escolares/profissionais de cada professor, resulta em uma configuração singular de docência. Contudo, gostaríamos de problematizar como tem se configurado a docência dos professores da EI no Brasil nos últimos anos, mais precisamente, desde o final da década de 90. É importante registrar que têm se propagado muitas formas, modelos e pedagogias que inspiram a formação nessa fase da vida das crianças e, por conseguinte, ditam como devem ser as docências a serem seguidas pelos professores.

Mesmo não existindo um modelo a ser tomado, a ação docente na EI brasileira tem se constituído, principalmente, a partir das referências internacionais, abarcando entendimentos do que é ser aluno e professor. Em nosso texto, optamos por trazer uma dessas referências que estão muito presentes no cenário da EI brasileira: Reggio Emilia, proposta educativa desenvolvida na Itália, mas que ganhou o mundo com a possibilidade de experimentação e exploração de diferentes espaços e recursos pelas crianças; e a Sociologia da Infância, corrente de estudos que teve início

originalmente no Hemisfério Norte, com representantes nos Estados Unidos e na Europa, com destaque para Portugal, Inglaterra e Dinamarca, com a qual já anunciamos nossa afinidade no início deste texto. Para ilustrar e complementar as informações desses referenciais contemporâneos, que reconhecemos como potencializadores na constituição do professor da EI, elaboramos o quadro 1, de caráter ilustrativo e didático, que situa o leitor quanto às docências contemporâneas.

Nossa sistematização tem a intenção de organizar um panorama que mapeie tais perspectivas, de maneira que possamos evidenciar suas marcas nas docências analisadas, nos excertos das revistas na próxima seção do texto.

No quadro 1, selecionamos duas perspectivas que têm sido utilizadas nas práticas pedagógicas de muitos professores da EI. Mesmo correndo o risco de reduzir a complexidade de cada teorização, e não mostrar a interpenetração que muitas das práticas pedagógicas acabam realizando, anunciamos que o nosso objetivo é didático, sistematizando algumas características marcantes para contribuir com o leitor.

**Quadro 1-** Duas perspectivas pedagógicas contemporâneas na constituição das docências na Educação Infantil

|                    | <i>Reggio Emilia</i>  | <i>Sociologia da Infância</i>   |
|--------------------|---|---|
| <b>O histórico</b> | Emerge (1946) no norte da Itália, no período após a Segunda Guerra, quando as mães viúvas buscavam um lugar de qualidade para seus filhos. Seu fundador chama-se Loris Malaguzzi. A <i>pedagogia de Reggio Emilia</i> , também conhecida como Referencial Italiano, considera que os adultos tenham como ação prioritária a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, que necessita ser atendida em sua individualidade. A documentação pedagógica assume uma centralidade na proposta pedagógica. | Emerge no final dos anos 90, no Hemisfério Norte. Não se utiliza de uma única teoria e/ou autor. Passa a ver a criança e suas infâncias com um olhar renovado, problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, bem como uma concepção uniforme da infância, considerando aspectos constituintes, como classe social, gênero, etnia, raça, religião, etc., e tendo em vista que os diferentes contextos diferenciam as crianças e suas infâncias. |
| <b>A criança</b>   | Tem a criança como um sujeito potente para descobrir o mundo por si próprio. Investe nas relações com seus pares e na construção de aprendizagens por vivências.  | A criança é vista como construtora de cultura, atuando e intervindo no seu contexto social e cultural. A criança não é entendida como um ser puro e indefeso, universal e descontextualizado da história. As relações com os adultos e com os pares se dão de modo horizontal mediante processos participativos em que a voz da criança é amplamente considerada.   |
| <b>O professor</b> | Os professores são organizadores e encarregam-se de criar contextos educativos e de planejar ambientes,   | Professor e criança, juntos no espaço escolar, realizam ações participativas, o que evidencia a potência infantil e suas culturas, pois se  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | geralmente para oficinas artísticas e vivências na natureza, propiciando às crianças um ambiente experimental e de exploração. | entende a criança como porta-voz qualificado de sua cultura.   |
| <b>Algumas características do professor</b> | Atelierista<br>Organizador<br>Ouvinte<br>Observador  | Participativo<br>Ouvinte<br>Investigador<br>Promotor   |
| <b>Aspectos presentes na docência</b>       | Protagonismo infantil<br>Experimentações<br>Explorações<br>Curiosidade<br>Ambientes<br>Performance                             | Participação Infantil<br>Culturas da infância<br>Ator social<br>Direitos da criança<br>Voz e vez da criança<br>Infâncias plurais |
| <b>Aspectos em comum nas docências</b>      | O foco da aprendizagem está na criança.<br>Emprego de metodologias ativas.   |  |
| <b>Alguns autores de referência</b>         | Aldo Fortunati<br>Carolyn Edwards<br>George Forman<br>Lella Gandini<br>Loris Malaguzzi   | Alan Prout<br>Chris Jenks<br>Jens Qvortrup<br>Manuel Sarmento<br>Natália Fernandes<br>Willian Corsaro                            |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos os elementos constitutivos do quadro 1, vemos dois aspectos que transversalizam a constituição do docente, tanto na perspectiva de Reggio Emilia, quanto na Sociologia da Infância, ainda que com nomenclaturas distintas: a posição de centralidade na criança e o emprego das metodologias ativas no cotidiano das ações pedagógicas. Por exemplo, no protagonismo infantil e/ou na participação infantil, ambas as perspectivas colocam a criança no centro do processo, e as atividades pedagógicas se dão por meio de uma ação tida como ativa.

Como vimos nas teorizações que trouxemos no quadro 1, podemos dizer que no Brasil não temos uma perspectiva pedagógica hegemônica, originada exclusivamente de demandas e investimentos pedagógicos brasileiros. Isso faz com que as ideias e pesquisas internacionais sejam muito difundidas nas reformas e legislações brasileiras – tal como no texto da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2018) –, que, se analisarmos com atenção, perceberemos que estão em consonância com essas teorizações, com destaque para as de Reggio Emilia. Cabe considerarmos que, até a inserção da EI como primeira etapa da Educação Básica, no final da década de 1990, não existia uma política de educação pública para a infância, que era realizada em instituições muitas vezes de cunho assistencialista.

Na sequência, a partir dos excertos selecionados e organizados em quadros por grupos de sentidos e analisados em suas recorrências e silenciamentos nas edições da revista analisada, colocamos sob tensão a docência na EI, dando ênfase às questões da aprendizagem e da escolarização. Para melhor organizar o texto, optamos por apresentar as análises em três subseções, intituladas: *A Linguagem da aprendizagem em evidência*; *Professor na EI – (mais que) um organizador de ambientes* e *O protagonismo da aprendizagem é da criança*. Essas subseções foram organizadas a partir de um recorte dos discursos que circulam na revista analisada. Nosso intuito é problematizar como a linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013) tem possibilitado outros sentidos e posições para o ensino, para a relação professor-aluno e para a docência na EI.

## **A linguagem da aprendizagem em evidência**

O quadro 2 apresenta alguns excertos da Revista Nova Escola em que a aprendizagem é a referência principal para a docência, e o ensino não é enunciado em nenhum momento.

### **Quadro 2 - Linguagem da aprendizagem em evidência**

Há muito tempo, não é novidade para ninguém que, na creche, é preciso que o professor integre as funções de cuidar e educar as crianças. Sabemos que **educar-cuidar significa** [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e **aprendizagens orientadas de forma integrada**. (NOVA ESCOLA, 2013a – grifos nossos).

**As crianças aprendem com uma rapidez incrível**. E lá vamos nós estudar, observar, correr atrás para acompanhar e auxiliar esse percurso, identificando o que cada uma já sabe em cada um dos eixos e organizando as situações didáticas que assegurem a continuidade do **processo de aprendizagem**. (NOVA ESCOLA, 2014 – grifos nossos).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando observamos a centralidade das narrativas na aprendizagem e analisamos a docência na EI, mobilizada pela linguagem da aprendizagem, não queremos apenas nos contrapor a tal entendimento, mas mostrar o que o professor da EI assume ao tomar essa linguagem como central na sua docência.

Para pensar sobre as mudanças de ênfase do ensino para a aprendizagem, utilizamo-nos dos estudos de Biesta, que nos mostra que o maior problema desse deslocamento é que essa nova linguagem da aprendizagem

[...] tem facilitado uma nova descrição do processo de educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o consumidor, aquele que tem certas “necessidades” em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer às necessidades do aprendente e em que (3) a própria

educação se torna uma mercadoria – “uma coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, a ser consumida pelo aprendiz. (BIESTA, 2013, p. 37-38).

A relação de interesse mercantil vai constituir a relação adulto/criança e vai produzir também uma relação professor/aluno, em que a negociação, no sentido mercadológico, será a tônica. Sempre haverá algo a ganhar e a perder. As relações são baseadas em jogos – o que ganho com isso? O que perco com isso? Talvez essas perguntas sejam o grande estímulo para as aprendizagens já nessa fase da infância.

Consideramos que a linguagem da aprendizagem, no início da vida escolar e da infância, pode dar à criança mais independência e mais protagonismo, mas, ao mesmo tempo, não sendo enfatizado o ensino, a posição de professor fica mais vulnerável, e, com isso, a relação com o adulto-referência pode ser fragilizada. Assumimos com Arendt (2013) a necessidade da referência adulta para que os “recém-chegados” sejam recebidos na cultura e conduzidos por um adulto-referência. Mesmo que possamos encontrar, na linguagem da aprendizagem e nas pedagogias ativas, elementos para uma EI mais livre, parece-nos que essas condições podem fragilizar os laços com a referência adulta – o professor. Isso pode produzir crianças com certas idiossincrasias – crianças de nosso tempo ou novos nativos digitais –, enfim, crianças que possuem outro grau de autonomia e linguagem, que estabelecem outras relações sociais, muito distintas das estabelecidas por crianças gestadas na Modernidade.

Nesse cenário, o ensino tem sido entendido, contemporaneamente, como uma palavra interdita, uma ação reguladora das condutas, uma prática conservadora e nada apropriada para a infância que se autodetermina. No entanto, tensionamos que é preciso tomar consciência de que a criança aprende a ser humana com/entre os outros; ela precisa aprender não só a se autogerir, mas também a viver em sociedade, aprendendo o que lhe ensinam.

Nosso entendimento é que a docência na EI precisa transitar tanto no polo da aprendizagem quanto no polo do ensino, ambos como partes constitutivas das docências, passando pela hipercrítica. Temos pensado essa crítica com o mesmo sentido atribuído pelo filósofo Michel Foucault, como uma crítica radical, que nos possibilita historicizar, construir a história dos processos, analisar como os processos sociais se constituíram, descobrir suas tramas como invenções sociais e não como procedentes de uma causa natural, é o exercício de ir às raízes, ou ainda, exercer “[...] uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida” (VEIGA-NETO, 2003, p. 209). Reconhecemos que, no contemporâneo, são muitos

os modos de ser docente. Na próxima seção, tratamos do professor, que muitas vezes acaba por restringir sua docência a ações de organização e design.

## **Professor na Educação Infantil – (mais que) um organizador de ambientes**

No terceiro quadro, mostramos como a organização de ambientes torna-se central nessas reportagens analisadas.

### **Quadro 3 - Professor na EI – (mais que) um organizador de ambientes**

[...] a gestão pedagógica busca promover o melhor uso de recursos humanos e materiais, evitar improvisos, diminuir o tempo de espera das crianças entre as atividades diárias. **O foco básico é estruturar ambientes que assegurem o direito delas a ser educadas e cuidadas, estimulando-as na aventura de significar a si mesmas e ao mundo em que estão inseridas** - o que inclui a possibilidade de elas se apropriarem e transformarem bens culturais por meio de diferentes linguagens e usar formas criativas de interagir com o meio. Para tanto, um ponto básico é garantir uma perspectiva de trabalho pedagógico centrada nas características da criança pequena. Além disso, é preciso considerar que os contextos coletivos de Educação para crianças pequenas diferem do ambiente da família e requerem **organizações do cotidiano próprias**. (NOVA ESCOLA, 2013b – grifos nossos).

Cabe à equipe de educadores, com a participação das famílias, planejar as experiências que serão exploradas no dia a dia em função de um projeto de Educação construído coletivamente, avaliá-las com regularidade, **realizar o registro de todo o processo e refletir sobre ele e ficar sempre atenta ao significado de decisões e ações**, de acordo com o momento histórico. Com base em uma observação criteriosa e ouvindo os diferentes atores, é possível identificar prioridades e pesquisar, por exemplo, diferentes formas de fazer a **gestão dos ambientes** no processo de adaptação das crianças na unidade educacional, dos locais destinados ao cuidado e dos espaços em que acontecem as brincadeiras. E olhar também para os projetos voltados à apropriação de conhecimentos e para as experiências infantis com as linguagens expressivas. (NOVA ESCOLA, 2013b, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gostaríamos de explorar esta concepção que está na ordem do discurso, a do professor organizador de ambientes e de recursos pedagógicos, geralmente alternativos, como objetos da natureza e materiais não estruturados, a serem explorados pelas crianças por meio de práticas que oportunizem experiências multissensoriais e contato com o mundo, com o meio e com a sociedade. A organização de ambientes na educação das crianças não é algo novo. Maria Montessori, médica e educadora italiana, atuante na primeira metade do século passado, deixou um imenso legado para a educação das crianças pequenas e já se ocupava dessa organização de espaços físicos como algo potencializador de aprendizagens. Porém, o que vemos atualmente como organização de ambientes está muito mais afinado com uma docência produzida pelos ensinamentos da perspectiva oriunda de Reggio Emilia, em que o professor, além de organizar os ambientes e selecionar os recursos que serão utilizados nas atividades com as crianças, vai ainda registrar todos os momentos de aprendizagens e protagonismos dos alunos, na chamada documentação pedagógica (DP), em que observação e registros caminham juntos. Para Gandini e Goldhaber (2002, p.151), a documentação

pedagógica não é uma “[...] coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal”.

Paralelamente ao trabalho de realizar a documentação pedagógica, está o que a antecede, que é a organização do ambiente onde serão realizadas as interações com as crianças. Quando um professor projeta um ambiente de maneira distinta da sala de aula tradicional, pressupõe-se que a criança terá outras possibilidades multissensoriais, em que o espaço adquire forma e identidade mediante as relações e experiências lá desenvolvidas. Esse modo de agir docente pode tirar a centralidade da relação entre professor e aluno, deslocando a ação para a relação da criança com o ambiente organizado.

O professor passa a ocupar a função de designer, projetando espaços e prevendo e/ou improvisando as relações entre crianças e recursos e entre crianças e adultos. Para Ceppi e Zini (2013, p.84), “na cultura contemporânea do design, é importante desenvolver uma estratégia de uso para os materiais; isto é, identificar uma política expressiva e poética em relação ao equilíbrio das diferentes naturezas dos materiais no ambiente”. Os autores, ambos arquitetos e designers, atuantes na Itália e inspirados na perspectiva de Reggio Emilia, no livro Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a EI, descrevem “um ambiente caracterizado pelas relações que consegue estimular ou possibilitar um espaço relacional, cuja qualidade não deriva de uma Teoria, mas de uma maneira de enxergar, ler, estudar, interpretar a realidade e de representá-la como consciência crítica” (CEPPI, ZINI, 2013, p.21).

Ao longo deste texto, como também em nossas práticas de pesquisa e de docência, temos procurado evidenciar o ensino e a aprendizagem na EI e defendemos que a aprendizagem é resultado da ação pedagógica intencional, a qual se desenvolve na interação professor e aluno, com espaços e tempos ricos de intervenção pedagógica entre aluno, professor e turma, o que temos nomeado por ensino na EI.

O que consideramos importante reforçar com nossa análise neste texto é que assumir a docência como uma ação de organização de ambientes e recursos na EI pode restringir a ação docente a ações de gerenciamento do espaço, embora continuemos a defender os ambientes ricos em estímulos e para diferentes intervenções possíveis, acompanhando como cada criança significa esses espaços e como cria e desenvolve suas múltiplas aprendizagens. Por isso, o argumento que preconizamos é que, na docência da EI, o ensino faz parte do planejamento das aprendizagens



necessárias e possíveis nesta potente fase da vida – a infância; no entanto, quando se toma apenas uma dessas perspectivas pedagógicas – no caso, o professor organizador – como modo único de desenvolver a docência, pode-se cair em reducionismos que empobrecem as docências na EI.

Outro modo de exercer a docência, decorrente da ação do professor organizador, encontra-se na ideia de “ateliês”, remetendo aos espaços previamente organizados para experimentações tematizadas, geralmente envolvendo as artes. Entre as muitas possibilidades, o ateliê pode ensinar ao professor da EI que o ensino pode ser desenvolvido em outras bases, menos diretivas, mais interessantes, mais desafiadoras e mais criativas. Nosso entendimento de docências na EI não dispensa nenhuma concepção pedagógica a priori, mas as traz para serem pensadas junto aos conceitos de infância, criança e referência adulto-criança. O que vimos até agora é que as abordagens analisadas buscam promover a aprendizagem, muitas vezes, somente por meio do protagonismo da criança, assunto que exploramos no próximo item.

## O protagonismo da aprendizagem é da criança

O quadro abaixo mostra como a Revista Nova Escola, tendo como referência as reportagens destacadas, caracteriza a criança como protagonista da sua aprendizagem.

### Quadro 4 - O protagonismo da aprendizagem é da criança

Conversando com os gestores, percebi que esses diferentes tipos de organização não tinham nenhuma relação com os recursos financeiros [...]. A conclusão a que eu cheguei foi que se tratava de uma questão de concepção pedagógica de cada instituição. As que apresentavam espaços organizados e bem cuidados davam indícios de seguir uma concepção sociointeracionista da Educação, **acreditando que o protagonismo da aprendizagem é da criança.** (NOVA ESCOLA, 2015a, grifos nossos).

Os direitos de aprendizagem podem e devem ser garantidos pelo BRINCAR. Investigando suas necessidades como sujeito de direito e se estruturando em **práticas que entendam a criança como protagonista de seu processo de formação.** Experiências múltiplas que permitam que a cultura da infância e seus elementos orgânicos e de direitos encontrem sua sustentação de fato no brincar. (NOVA ESCOLA, 2018, grifos nossos).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil estabelece em seu texto final os 5 Campos de Experiência que devem servir de referência para as propostas pedagógicas dos educadores e gestores escolares. [...] **“A BNCC aponta a criança como protagonista, exalta seu potencial para aprender a partir de experiências lúdicas e de interação.** A criança é o centro do processo, um ser curioso, potente, capaz de desenvolver-se e aprender”, afirma a educadora Keli Patrícia Luca, do time de autores da Nova Escola. (NOVA ESCOLA, 2019, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A origem etimológica do termo “protagonista” remete à palavra *protagonistés*, que em grego significava o ator principal de uma peça teatral ou aquele que tinha o papel principal em um acontecimento. No contemporâneo, a expressão “protagonismo infantil” passa a ser algo potente e valorativo, dando à criança o lugar de destaque na cena educativa. Tal reconhecimento da

competência infantil dá-se pela renovada perspectiva da visão contemporânea de criança, tida como sujeito ativo e capaz de contribuir com sua própria aprendizagem – visão à que nos alinhamos, presente nos estudos da Sociologia da Infância.

Com relação à docência que se organiza a partir de ações educativas enfatizando o protagonismo infantil, considerando também o exposto nas narrativas presentes nas revistas analisadas, observamos que a centralidade da aprendizagem passa a estar na ação da criança. Já a ação docente implica que o professor não apenas organize o ambiente, mas que também incentive que as ações sejam desenvolvidas pela criança de modo autônomo, estando atento para as vozes infantis, em uma função quase de espectador, pois ao mesmo tempo está envolvido com registros para a documentação pedagógica. Mais uma vez, a centralidade deixa de estar no ensino para estar apenas na aprendizagem, e a interação entre professor e aluno não é focalizada, sendo o protagonismo infantil a grande ação almejada. Podemos dizer que o protagonismo infantil celebra a criança como produtora de cultura, opondo-se à ideia de uma educação passiva. O protagonismo estimula as investigações e manifestações da criança, que se dão por meio de ações espontâneas, criando condições para que ela perceba seu desenvolvimento e construa sua história nos diferentes cenários educativos.

Mesmo desejado pelos professores e vivenciado pelas crianças, o protagonismo infantil pode ser visto como as duas faces de uma moeda. Enquanto estimulamos o protagonismo infantil, com o discurso de desenvolver a autonomia da criança, podemos estar compactuando com os princípios neoliberais, como o gerenciamento de si, o individualismo, a crescente necessidade de prazer instantâneo e a dificuldade de lidar com as frustrações. Isso pode despertar na criança o sentimento de que o mundo necessita renovar-se sempre para a continuidade e aceleração da satisfação dos sujeitos.

Queremos reposicionar, ou mesmo assegurar, o lugar da ação docente do professor, que poderá fazer uso intencional dessas renovadas perspectivas pedagógicas e encontrar no ateliê e em outros ambientes gestados por ele e pelos alunos um espaço de cocriação e de escuta das vozes infantis. Serão valorizados os processos participativos, com novos recursos para aulas diferenciadas e intervenções lúdicas, questionadoras, em que o simbólico tenha espaço para a leitura do mundo e a construção de novas relações neste mundo. Contudo, nada disso será satisfatório ou suficiente se não considerarmos que as docências, mesmo distintas, devem ser capazes de reconhecer o professor também como protagonista e o ensino como a estratégia que possibilita reposicionar o professor como adulto-referência e na função de ensino, já que advogamos que ele precisa compor os dois

polos: ensino e aprendizagem. Trata-se de ensino pela intencionalidade pedagógica e responsabilidade pelo mundo e de aprendizagem pela observação, atenção e acompanhamento dos modos de aprender dos alunos.

Como disse Barbosa:

É fundamental compreender que a docência na Educação Infantil, como já foi dito, seja compreendida como uma construção social e geracional, que está sendo pensada e produzida hoje, por todas nós, disputando ou agregando concepções. Um processo proposto a partir de questionamentos que busca construir teorias em diálogo com experiências. (BARBOSA, 2016, p. 139).

Dessa maneira, mantemos latente o interesse em problematizar o lugar do ensino na EI, ainda que consideremos os diferentes atravessamentos que implicam esse fazer nesta etapa, o que trazemos em nossas considerações finais, pauta da próxima e última seção.

## **Considerações Finais: A posição do ensino na educação infantil**

Consideramos esta discussão muito relevante, porque compreendemos que muitos ainda não enxergam essa etapa da educação como um momento potente de aprendizagem na infância advinda, também, do ensino de um professor qualificado e competente.

A partir dos estudos de Biesta e contrapondo-nos aos discursos que circulam nas edições da revista analisada, pensamos que o ensino importa (BIESTA, 2018), pois percebemos a responsabilidade pedagógica com a condução dos recém-chegados como função valorosa da educação da infância. Nesse sentido, Biesta faz uma diferenciação importante entre aprender e ser ensinado. Na situação em que “[...] os alunos aprendem de seus professores, o professor aparece como um tipo de recurso e o que é aprendido está sob controle do aluno, a experiência de ‘ser ensinado por’ trata de situações em que se recebe algo de fora que está fundamentalmente além do controle do aluno”. (BIESTA, 2013, p. 57).

Os estudos que mobilizamos neste do artigo (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016; CEPPI; ZINI, 2013; GANDINI; GOLDBERGER, 2002; HORN, 2017; LIMA, 2018) sobre a docência na EI têm posicionado o professor em várias funções (organizador, designer, atelierista, ouvinte, inovador, etc.) e colocado a criança como protagonista no processo de aprendizagem. Pretendemos evidenciar que, quando falamos que o ensino importa e defendemos que o professor possa ensinar na EI, não temos uma visão saudosista da escola nem a recuperação de um autoritarismo docente. O que problematizamos é que a linguagem da aprendizagem trouxe consigo uma redefinição da função do professor e do conceito de ensino, que passou a ser entendido somente como “[...] apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora

frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes [...]”. (BIESTA, 2013, p. 32).

Com esse entendimento, não se tem por objetivo desqualificar as aprendizagens que os sujeitos articulam ao longo de suas vidas em diferentes espaços e tempos. É importante ressaltar que a escola não tem o monopólio do conhecimento e do ensino; o que esses autores têm defendido e problematizado é que a escola, os professores e os alunos tenham um tempo-espço em que, mais do que aprender, os sujeitos possam ser ensinados. Defendemos um ensino na EI “[...] em que convivamos com as crianças com intencionalidade pedagógica e com aprendizagens de ambos os lados, crianças e professores, em que, por meio de atividades, desenvolvam aprendizagens significativas, prazerosas e instigantes”. (LIMA, 2018, p.21).

Conforme a análise que desenvolvemos, é possível afirmar que o lugar do ensino na EI, no Brasil e nos países ocidentais, no contemporâneo, tem esmaecido em prol da ênfase na aprendizagem. No entanto, nosso argumento é que se deve reposicionar a função do ensino, mesmo na EI, pois com isso estamos reposicionando a função do professor. As crianças necessitam de um adulto-referência – não só na escola, mas na escola essa relação se faz necessária, pois dependerá dela o ensino não só dos conhecimentos ditos curriculares, como também da cultura, da civilidade, dos valores e, principalmente, do respeito com o outro.

Ao analisarmos a superfície dos materiais produzidos pela mídia, mais especificamente os discursos veiculados na Revista Nova Escola, em articulação com os Estudos da Infância e com os estudos sobre as docências contemporâneas, foi possível construir alguns entendimentos sobre como o ensino e a docência têm sido mobilizados na EI.

A postura hipercrítica permite-nos colocar todos os discursos e verdades sob suspeição. Tomam-se, dessa maneira, os discursos sobre criança/aluno, adulto/professor e ensino/aprendizagem, os quais não só descrevem práticas, como também as constituem, assim como aos sujeitos a eles submetidos. Entendemos, assim, ser possível desenvolver uma analítica para pensar de outros modos a docência e o lugar do ensino na EI.

Por mais inovadora e criativa, a escola sempre será escola e demandará uma função especializada para o professor e outras posições para os alunos/crianças. Com esse posicionamento, estamos reivindicando uma valorização política do professor, e não o colocando distante do aluno/criança – pelo contrário. Advogamos uma melhor formação para o professor da EI e uma escola da melhor qualidade para todos os alunos/crianças, para que todos possam encantar-se com o conhecimento, para que possam viajar para lugares distantes e conhecer a vida e o mundo de uma

forma desafiadora, criativa, cuidadosa, afetiva, desenvolvendo amizades, conhecendo e vivendo em sociedade de forma harmônica e solidária. Por isso, defendemos uma escola que considere a especificidade da docência na EI, que tenha professores competentes e satisfeitos, para que as crianças possam desenvolver-se em todas as suas dimensões e sejam felizes porque aprendem de muitas maneiras, mas também de forma sistematizada, com intencionalidade pedagógica, com seus professores que ensinam com qualidade seus alunos da EI.

Por fim, registramos que este texto foi escrito antes da pandemia mundial de Covid-19, momento em que as relações de ensino e aprendizagem foram alteradas e impactaram os princípios e arranjos pedagógicos defendidos por nós neste texto. As posições de ensino e aprendizagem, de professor e aluno, neste momento, estão atravessadas por arranjos tecnológicos e incertezas pedagógicas. Muitos têm sido os movimentos de pensar a EI e as formas como podem dar-se essa educação e esse ensino. Entendemos que todos os recursos tecnológicos são bem-vindos para a manutenção do vínculo afetivo entre professores e alunos, mas aproveitamos para registrar que não pensamos que a educação e o ensino na Educação Infantil possam dar-se apenas em contextos tecnológicos, fazendo-se ainda mais urgente problematizar a posição do ensino, a aprendizagem e a docência na EI.

## Referências

- ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- BARBOSA, M. C. S, DELGADO, Ana C, & TOMÁS, C. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Revista Inter Ação**, 41(1), 103-122. <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055>
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. CANCIAN, V. A., GALLINA, S. F. da S., WESCHENFELDER, N. UFSM, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Ministério da Educação: Brasília, 2016.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIESTA, G. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, E. T. H., DAL'IGNA, M. C. e SILVA, R. R. D. da (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. (p 21-28). São Leopoldo: Oikos, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 12.796**. Altera a Lei no 9.394, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415**. Altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 12 de jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 12 de maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 02 de set. 2019.

CEPPI, G, ZINI, M. **Crianças, espaços, relações**: Como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

EDUARDES, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C. Entrevista cedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FOUCAULT, M.. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GANDINI, L; GOLDBABER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

GERZSON, V.R. A. **Como dispositivo da governamentalidade neoliberal**: os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e IstoÉ. 2007. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2007.

HORN, C. I. **Documentação Pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer**. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós graduação em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

KOHAN, W.O. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. [Entrevista cedida a] Ivan Rubens Dário Júnior e Luciana Ferreira da Silva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297>. Acesso em: 4 de mar. 2021.

LIMA, S. D. de. Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens? **Revista Educação em Foco**. Belo Horizonte, v.21, n. 33, p. 13-34.Jan./Abr. 2018

LIMA, S. D. de; NASCIMENTO, R. C. L. C. B.; RIBEIRO, A. S. M. As marcas das relações culturais entre crianças e adultos: um diálogo com a sociologia da infância. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019012, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7136.

- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Realidade**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-208, 2007.
- MASSCHELEIN, J., SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. São Paulo: Autêntica, 2013.
- NARODOWSKI, M. **Un Mundo Sin Adultos**. Buenos Aires: Debate, 2016.
- NOVA ESCOLA. **Cuidar e educar: o papel do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Victor Civita 2013<sup>a</sup>. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1225/cuidar-e-educar-o-papel-do-professor-na-educacao-infantil>> Acesso em: 14 de abr. 2019.
- NOVA ESCOLA. **Gestão pedagógica na Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Victor Civita 2013<sup>b</sup>. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/149/gestao-pedagogica-na-educacao-infantil>> Acesso em: 14 de abr. 2019.
- NOVA ESCOLA. **A maravilha de ser professor na Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1456/a-maravilha-de-ser-professor-na-educacao-infantil>> Acesso em: 12 de jul. 2019.
- NOVA ESCOLA. **O que as crianças devem aprender na Educação Infantil?** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2015<sup>b</sup>. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1538/o-que-as-criancas-devem-aprender-na-educacao-infantil>> Acesso em: 14 de jul. 2019.
- NOVA ESCOLA. **O que é fundamental em uma sala de Educação Infantil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2015<sup>a</sup>. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1524/o-que-e-fundamental-em-uma-sala-de-educacao-infantil>> Acesso em: 10 de jul. 2019.
- NOVA ESCOLA. **Como transformar a Educação Infantil?** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2018. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2101/como-transformar-a-educacao-infantil>> Acesso em: 10 de jul. 2019.
- NOVA ESCOLA. **Campos de Experiência na Educação Infantil: papel do gestor é fundamental**. São Paulo: Fundação Victor Civita. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2140/campos-de-experiencia-na-educacao-infantil-papel-do-gestor-e-fundamental>>. Acesso em: 10 de jul. 2019.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de, SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.
- SILVA, R. R. D. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1996, v. 21, p. 161-175.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Faces da diferença (entrevista). **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 207- 216, 2003.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 03/09/2020  
Aprovado em: 02/04/2021