



Eleonora das Neves Simões

INVENTANDO DOCÊNCIAS PARA A CRECHE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

**TESE
JUNHO DE 2022**

**ORIENTAÇÃO:
PROF. DR. MARIA
MANUELA ALVES GARCIA**

**PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
- PPGE/FAE**



ELEONORA DAS NEVES SIMÕES

Inventando docências para a creche no Curso de Pedagogia da FURG

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Manuela Alves Garcia

Linha de Pesquisa: Currículo, trabalho e profissionalização docente

Pelotas, junho de 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de
BibliotecasCatalogação na Publicação

S588i Simões, Eleonora das Neves

Inventando docências para a creche no curso de
pedagogia da FURG / Eleonora das Neves Simões ; Maria
Manuela Alves Garcia, orientadora. — Pelotas, 2022.

149 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de
Pelotas, 2022.

1. Formação de professores. 2. Curso de pedagogia. 3.
Docência na creche. 4. Educação infantil. 5. Invenção de

Eleonora das Neves Simões

Inventando docências para a creche no Curso de Pedagogia da FURG

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 30 de junho 2022

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia (Orientadora), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Marta Nornberg, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutora pela Universidade de VIC - Espanha

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Maria de Fátima Duarte Martins, Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de Belgrano

AGRADECIMENTOS

Àqueles que me protegem. Sou grata por tudo que me aconteceu e por, apesar de tudo, finalizar uma etapa tão desejada e sonhada. Obrigada.

Aos meus pais, por todo apoio e carinho desde sempre. Vocês foram fundamentais nesta jornada. As perguntas, os cafés que chegavam enquanto estava em aula, o carinho, a preocupação... Nenhuma palavra dimensiona o quanto vocês foram e são importantes.

Ao Marley e ao Thor, que foram bons e fiéis companheiros de escrita e pesquisa durante este tempo de doutoramento.

Aos meus familiares, que pacientemente e carinhosamente entendiam ausências e apoiavam este processo.

À Manu, carinhosamente assim chamada, minha orientadora, por todo apoio, carinho e acolhimento intelectual e sentimental ao longo destes anos. Tua generosidade intelectual é admirável, obrigada por ser força e inspiração.

Ao GEDEB, Grupo de Pesquisa no qual me inseri na disciplina de práticas de pesquisa, e em que tive a oportunidade de partilhar conversas e saberes com Jeferson, Tainá, Jair e Mara.

Aos colegas Carol, Lisandra, Edson, Beatriz, Evandro, Juliana, pelas leituras atentas e nossos potentes encontros. Sinto-me imensamente feliz e grata pela oportunidade de partilhar este caminho com vocês.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa do André Lemes, e à Prefeitura do Rio Grande, na ocasião tendo à frente o prefeito Alexandre Lindmeyer, pela concessão da licença de estudos. Sabemos o quanto estas iniciativas na Educação Básica são necessárias e importantes.

À professora Maria Renata, que acompanhou minha formação desde o período da graduação, sendo minha orientadora de estágio na Educação Infantil. Tua generosidade na partilha de conhecimentos durante minha formação, na leitura do projeto de tese e depois como sujeito da pesquisa tiveram contribuição ímpar neste processo.

À Lica, por quem tenho grande admiração, minha orientadora do Mestrado, e que gentilmente acompanhou, incentivou e contribuiu enormemente com esta tese. Obrigada pela leitura e pelas contribuições generosas que sempre fazes. És uma referência na área da Educação Infantil e considero um privilégio poder contar contigo nesta caminhada.

À professora Marta Nornberg, pessoa que não encontro palavras que signifiquem a gratidão pelo acolhimento pessoal e profissional. Obrigada pela leitura e pelas contribuições generosas desde a qualificação.

Ao professor Rodrigo Saballa, a quem admiro e acompanho nas redes sociais, bem como na leitura de suas publicações sempre provocativas, quanto aos pensamentos e a docência produzida para a Educação Infantil. Obrigada por gentilmente aceitar o convite em contribuir na parte final deste processo. Não tenho dúvidas do quanto tens colocado no campo da Educação Infantil problematizações e análises importantes a partir de estudos teus e dos orientandos, bem como das publicações.

À Maria de Fátima, pela leitura generosa e atenta desde a qualificação. Obrigada por tua partilha e companhia durante este caminho.

À professora Ana Lúcia Goulart Faria que carinhosamente me acolheu neste processo.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Miguel Couto, nas pessoas da diretora Roselis Lima e da vice-diretora Letícia Vian, que carinhosamente me acolheram no processo de retorno ao quadro da educação municipal e se tornaram parceiras, apoiando a conclusão do meu doutoramento.

À Lilian, que acolheu e incentivou este processo de doutoramento. És uma pessoa que tem tensionado meus processos de subjetivação e me incentivado a buscar outras linhas e significações na vida. Obrigada.

Ao meu avô, José Osmar, que, cada vez que me via, perguntava sobre a “escola de Pelotas” e carinhosamente me recebe com café, almoço ou chá.

Shakespeare proclamou a existencial dúvida do “ser ou não ser” porque, certamente, não estava desta categoria do “quase ser”. Nem eu sabia dessa possibilidade. (...) O que me dá prazer é percorrer como um equilibrista essa linha de fronteira entre o pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre poesia e saber científico.

Mia Couto

SIMÕES, Eleonora das Neves. **Inventando docências para a creche no curso de pedagogia da FURG**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

RESUMO

A investigação que dá corpo a esta tese trata de uma pesquisa e uma escrita que têm como tema a formação para a docência com crianças de zero a três anos, tendo como *locus* de investigação o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande –(FURG). Como objetivo geral, busco analisar como vêm se inventando docências para a creche, considerando aspectos do currículo do Curso de Pedagogia da FURG. Tal intento, tendo como fontes de dados documentos escritos e orais, desdobra-se em analisar os sentidos atribuídos aos bebês e às crianças pequenas e a sua educação nas escolas de Educação Infantil; os saberes considerados como necessários para exercer a docência na creche; os sistemas de pensamento e as experiências que produzem sentidos a respeito da docência na creche; a produção de um tipo de intelectual no processo formativo desse curso. Considerando especialmente os conceitos de currículo, processos de subjetivação e invenção a partir de um enfoque pós-estruturalista, a produção de dados consistiu de estratégias de pesquisa características do Estudo de Caso e da Etnografia, como a aplicação de questionários, a realização de observações participantes das reuniões e orientações do Estágio Curricular Supervisionado com um grupo de seis alunas, entrevistas com as alunas estagiárias e três professoras do curso, rodas de conversa com as estagiárias e análise de documentos do curso. No que tange aos procedimentos éticos, os sujeitos participantes foram esclarecidos dos riscos e benefícios de sua participação na pesquisa por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. Como resultado, demonstra-se ao longo das análises que o currículo do Curso de Pedagogia da FURG é uma linha de força dentre outras linhas que disputam as subjetividades das futuras docentes. Em meio a contingências e constrangimentos, saberes e práticas tensionantes, as estagiárias utilizam determinadas estratégias para se inventarem como docentes. Uma invenção sempre parcial, provisória e contraditória, que se faz na relação com a instituição de Educação Infantil, com as crianças bem pequenas e os/as bebês, com a memória escolar das alunas e a tradição da Educação infantil, com a instituição formadora a partir de certos discursos de verdade de como devem ser e se comportar. Uma invenção que dialoga com uma memória e com uma utopia.

Palavras-chave: Formação de professores; Curso de Pedagogia; Docência na creche; Educação Infantil; Invenção de docências.

SIMÕES, Eleonora das Neves. **Inventing Teaching for daycare in the pedagogy course at FURG**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

ABSTRACT

The investigation that gives evidence to this thesis talks about a research and an academic writing that its target is the training for teaching children from zero to three years old, relating as *locus* of the examination the Pedagogy Course of the Federal University of Rio Grande – (FURG). As a general aim, I seek to analyze how teaching the day care center has been developed, considering aspects of FURG's Pedagogy Course Curriculum. This attempt, having as sources of data written and oral documents, unfolds in analyzing the meanings attributed to babies and small children and their education in Early Childhood Education schools; the knowledge considered as necessary to teach in the day care center; the systems of thought and the experiences that build meanings about teaching in the day care center; the production of a type of intellectual in the developmental process of this course. Considering especially the concepts of curriculum, processes of subjectivation and invention from a post-structuralist approach, the production of data consisted of research strategies characteristic of the Case Study and Ethnography, such as the application of questionnaires, the realization of participant observations of the Supervised Curricular Internship meetings and guidelines with a group of six students, interviews with intern students and three course teachers, conversation clubs with the interns and analysis of course documents. In reference to ethical procedures, the participating subjects were informed about the risks and benefits of their participation in the research through a free and informed consent form – TCLE. As a result, it is demonstrated throughout the analyzes that the curriculum of FURG Pedagogy Course is a line of strength among other lines that debate the subjectivities of future teachers. Through the contingencies and embarrassment, tensioning knowledge and practices, the interns use certain strategies to invent themselves as teachers. An invention that is always partial, provisional and contradictory, which is made in the relationship to the institution of Early Childhood Education, along very young children and babies, with the school memory of the students and the tradition of Early Childhood Education, with the training institution from certain speeches of truth about how they should be and behave. An invention that dialogues to a memory and a utopia.

Key-words: Teacher Training; Pedagogy Course; Teaching at Day Care Centers; Child Education; Invention of Teaching.

SIMÕES, Eleonora das Neves. **Inventar la enseñanza para la guardería em el Curso de Pedagogía de la FURG**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

RESUMEN

La investigación presentada en esta tesis trata de una pesquisa y una escritura que tiene como tema la formación para la docencia con niños de cero a tres años, teniendo como *locus* de investigación el Curso de Pedagogía de la Universidade Federal do Rio Grande –(FURG). Como objetivo general busco analizar cómo se están inventando docencias para la guardería, considerando aspectos del currículo do Curso de Pedagogía de la FURG. Tal intento, que tiene como fuentes de datos documentos escritos y orales, se desdobra en analizar los sentidos atribuidos a los bebés y a los niños pequeños y a su educación en las escuelas de Educación Infantil; los saberes considerados como necesarios para ejercer a la docencia en la guardería; los sistemas de pensamiento y las experiencias que producen sentidos a respecto de la docencia en la guardería; la producción de un tipo de intelectual en el proceso formativo de ese curso. Considerando especialmente los conceptos de currículo, procesos de subjetivación e invención, a partir de un enfoque postestructuralista, la producción de datos se consistió de estrategias de pesquisa características del Estudio de Caso y de la Etnografía, como la aplicación de cuestionarios, la realización de observaciones participantes de las reuniones y orientaciones de la Pasantía Curricular Supervisada con un grupo de seis alumnas, entrevistas con las alumnas practicantes y tres profesoras del curso, círculos de conversación con las practicantes y análisis de documentos del curso. A respecto de los procedimientos éticos, los sujetos participantes fueron informados sobre los riesgos y beneficios de su participación en la pesquisa por medio de un término de consentimiento libre e informado – TCLE. Como resultado, se demuestra a lo largo de los análisis que el currículo del Curso de Pedagogía de la FURG es una línea de fuerza entre otras líneas que disputan a las subjetividades de las futuras docentes. En medio a las contingencias y constreñimientos, saberes y prácticas que tensionan, las practicantes utilizan determinadas estrategias para inventarse como docentes. Una invención siempre parcial, provisoria y contradictoria, que se establece en la relación con la institución de Educación Infantil, con los niños muy pequeños y los bebés y las bebés, con la memoria escolar de las alumnas y la tradición de la Educación infantil, con la institución formadora a partir de ciertos discursos de verdad de cómo deben ser y portarse. Una invención que dialoga con una memoria y con una utopía.

Palabras clave: Formación de profesores; Curso de Pedagogía; Docencia en guardería; Educación Infantil; Invención de docencias.

LISTA DE SIGLAS

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

COVID-19 – Doença do Coronavírus de 2019 (Corona Virus Disease)

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

UCPeI – Universidade Católica de Pelotas

RS – Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 Do que trata esta tese?	14
2 Gavinhas teórico-metodológicas	22
2.1 Dos conceitos-ferramenta	25
2.2 Das estratégias.....	42
2.3 Um modo analítico.....	55
3 (Per)Cursos da Pedagogia: o caso da Universidade Federal do Rio Grande - FURG	59
3.1 Dos saberes e mentalidades dos (per)cursos formativos.....	62
4. Inventando-se docente entre campos discursivos: o discurso da formação inicial e o discurso da tradição pedagógica e escolar	87
4.1 “É... com esses pequenos que não falam e usam fralda a gente não se identifica”: das imagens das crianças e sua educabilidade	91
4.2 “O que ela fazia a gente está tirando...”: a função de professoras e auxiliares.....	101
4.3 “É... é bem complexo ser professora de berçário”: as dimensões instrumental e ética do cuidado na creche.....	107
5 Modos de ser professora da creche no Curso de Pedagogia da FURG	113
5.1. A estilística da professora de crianças pequenininhas no Curso de Pedagogia da FURG	114
5.2 “Agora eu vejo coisas que não via antes”: a professora de Educação Infantil como intelectual	119
6 Ressonâncias de uma invenção: docência-pele	127
Referências	131
ANEXOS	138



1 Do que trata esta tese?

A investigação¹ que dá corpo a esta tese trata de uma pesquisa e uma escrita acerca da formação para a docência com crianças de zero a três anos, tendo como *locus* de investigação o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Analiso como vêm se inventando docências para a creche, considerando aspectos do currículo deste curso. Tendo como fonte documentos escritos e orais, tracei como objetivos específicos a análise dos sentidos atribuídos aos bebês e às crianças pequenas e a sua educação nas escolas de Educação Infantil; dos saberes considerados como necessários para exercer a docência na creche; dos sistemas de pensamento e as experiências que produzem sentidos a respeito da docência na creche; da produção de um tipo de intelectual no processo formativo.

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG, fundada em 1969, está localizada na cidade de Rio Grande, no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul. Nesse cenário, ocupo-me do Curso de Pedagogia, tratando-o como um caso em que o problema de pesquisa é a invenção de docências com bebês e crianças bem pequenas (para a creche) no processo da formação no Curso de Pedagogia, modalidade presencial. Ou colocando o problema em tom de questionamento: Como vêm se inventando docências para a creche, considerando aspectos do currículo, no Curso de Pedagogia da FURG?

Invenção é uma palavra que nos acompanha cotidianamente. Mas do que estamos falando ou a que nos referimos quando usamos esta expressão? Inovação? Criatividade? Descoberta? Lembre-se de que na escola ouvimos e aprendemos a respeito das invenções da humanidade: a roda, a máquina a vapor, a prensa, a lâmpada, o telefone, a televisão, para citar algumas. Frente à pandemia de COVID-19, ouviu-se muitas vezes nas reportagens o termo reinvenção: pessoas que exerciam função ou atividade específica e em razão de demissão precisaram buscar outras atividades como fonte de renda; a ideia de reinvenção corporativa e as adaptações e os ajustes nos processos de trabalho; a questão do tal novo normal e os novos modos de convívio nesses tempos. Fato é que expressões como “reinvenção profissional”, “a humanidade precisa se reinventar”, “a pandemia exige

¹ Projeto de pesquisa submetido e aprovado no Comitê de Ética via Plataforma Brasil. CAAE: 24597519.4.0000.5316 Número do Parecer: 3.773.619

reinvenção”, “a reinvenção do mercado”, “teremos de nos reinventar muito” fazem com que a reinvenção seja nosso novo *métier*.

Ainda, o problema geral no qual me detenho, a invenção da docência com os/as bebês e as crianças bem pequenas, vinha sendo anunciado tanto no contexto brasileiro, por autores como Gomes (2015), Campos (2008), Barbosa (2016), como em outros contextos, por autoras como Mantovani e Perani (1999). Nesses escritos manifestam-se tanto o desejo de contribuir com a construção de um novo perfil ou identidade do professor e da professora da creche, quanto contribuir com a invenção dessa docência enquanto profissão. Estes textos e posicionamentos tomam a invenção como a descoberta de um modo de ser do/a adulto/a, como a criação de algo novo que, considerando as especificidades do trabalho com as crianças, traçaria modos de formar e ser docente na Educação Infantil. Invenção desde uma perspectiva de criar algo, uma identidade que não existia antes. Trazer algo novo ao mundo, nesse caso, uma docência diferente ao mundo.

Agimos e intervimos em uma busca, como se estivéssemos à espera e à espreita de que um tipo de docente e de docência saia do papel e se torne real. De modo que a docência seria a representação e o reflexo de uma cópia fiel do perfil desejado. Os professores e as professoras são significados ao mesmo tempo enquanto agentes na condução do que se poderia denominar *status quo*, e objetos da esperança pedagógica, posicionados/as como o motor das mudanças educacionais. Não é à toa que o tema formação de professores/as e os currículos dessas formações são alvo de diversas inferências, desde a dualidade problemas/soluções.

Essa preocupação com a invenção não é algo somente abordado e trabalhado pelos intelectuais que se propõem a pensar e congregar as diretrizes para essa formação. Há diversos setores interessados naquilo que se tem denominado de invenção, tanto relacionado à constituição dessa docência como profissão, quanto referente aos aspectos formativos dessa criação.

A *Revista Nova Escola*, número 216, de outubro de 2008, dedica-se quase exclusivamente a matérias acerca dos Cursos de Pedagogia, formação inicial e continuada. Essa edição trouxe na capa a imagem do efeito dominó. A primeira peça desse dominó, preto, era uma peça com a palavra “formação” escrita na cor branca. Segundo as reportagens (GURGEL, 2008a; 2008b), que tratam especificamente da formação inicial, Cursos de Pedagogia ruins formam professores/as

despreparados/as para ensinar, por não centrarem no “o quê” e no “como” ensinar. Partindo dessa premissa, apontam, sobretudo, a formação docente como responsável pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Trazem ainda a falta de unicidade dos currículos de Cursos de Pedagogia.

A *Revista Nova Escola*² traça, já naquele momento³, 2008, uma crítica à questão de que cada unidade universitária é autônoma para definir seus percursos formativos. As reportagens intituladas “A origem do fracasso (e sucesso) escolar” (GURGEL, 2008a) e “Ao mesmo tempo tão perto e tão longe” (GURGEL, 2008b) induzem e persuadem o leitor à compreensão de que os/as professores/as são profissionais incompetentes, sendo responsáveis pelo fracasso escolar. Cabe sinalizar que tal edição foi publicada no mês de outubro, amplamente conhecido como mês de comemoração aos/às professores/as. Além disso, como conteúdo traz diversos planos de aula e planejamentos, colocando-se como solução para todos os problemas dos/as docentes. Ao passo que aponta o problema, a revista traz a receita e o “bolo já assado”, pronto para ser consumido.

O que essas reportagens (GURGEL, 2008a, 2008b) convocam a pensar é que seria possível, unificando e universalizando currículos de formação docente, chegar a formar e produzir o/a professor/a ideal como um processo acabado. Ainda, desdenha e parece desconhecer a própria legislação vigente, uma vez que a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelece, no artigo 53, que às universidades, dentro do seu exercício de autonomia, lhes é assegurado fixar cursos e currículos. Assim, segundo a reportagem, uma docência e/ou um curso só seriam considerados bons ou verdadeiros se fossem capazes de reproduzir modelos de docência, e, assim, produzir e fabricar cópias de subjetividade docente.

Cabe lembrar que recentemente a Fundação Lemann adquiriu a marca da Nova Escola e é, hoje, uma das principais interessadas na produção, inserção e incorporação dos sistemas de apostilamento nas escolas, desde os grupos da

² Alguns estudos debruçam-se na *Revista Nova Escola* a fim de analisar as repercussões desta no âmbito escolar e na formação docente. Julio Aquino (2022) traz alguns destes textos, um deles de autoria de Maria Manuela Alves Garcia e Simone Anadon (2005), e aponta que tais estudos “por meio dos diferentes expedientes discursivos da imprensa pedagógica, se perfaria um intenso processo de (auto)governamento dos agentes responsáveis pelas práticas escolares” (p. 04). Apesar de não compor o escopo da investigação de que trata esta tese, considero pertinente apontar os atores que disputam os processos de subjetivação docente.

³ Lançada no Brasil em março de 1986, alguns anos após a Ditadura Militar, na ocasião das reportagens que menciono neste texto, a *Revista Nova Escola* pertencia à Fundação Victor Civita (FGV). Após o ano de 2016, aproximadamente, a FGV transferiu a marca *Nova Escola* para a Fundação Lemann.

Educação Infantil. Assim, sua crítica ao Curso de Pedagogia que se faz, no caso dessas reportagens, desde 2008, não é desprezível. No jogo de interesses, as cartas estão colocadas sob a mesa.

Pode-se questionar: Há uma essência do/a professor/a da creche que pode ser alcançada? Há uma docência que existe previamente às práticas sociais e aos processos históricos?

Destarte, também não é à toa a invenção, substantivo feminino, que foi escolhida como termo do título. Desde a perspectiva que proponho para análise, a docência com bebês e crianças bem pequenas está sendo inventada a cada encontro entre professores/as e crianças, em um *continuum*. É um processo que se faz a partir de certos discursos de verdade de como esses/as professores/as devem ser, se comportar, agir, conhecer e fazer hoje. Um presente que dialoga com uma memória e com uma utopia.

Não há a invenção a partir de um marco zero, mas uma invenção de docência calcada no que é colocado em ordem no discurso neste momento histórico, e que traz as marcas monumentais da constituição como profissão. Uma docência que não está localizada no particípio, inventada, como uma ação ou algo que já se finalizou. Ou ainda, como algo que poderá ser finalizado em breve, a partir de algo ou alguma coisa para a qual já definimos um modelo. Defende-se um inventar que estaria mais próximo da conjugação no gerúndio, inventando. Como uma ação que se prolonga no tempo.

Com isso, pretendo distanciar o conceito de invenção da aproximação que fazemos ante o senso comum, com as ideias de descoberta, inovação e criatividade. Colocar a invenção como processos de subjetivação, trabalhando e operando a partir de perspectivas não binárias e para além do foco no produto.

Desde um estudo de caso, trabalho com as seguintes fontes de dados e procedimentos: entrevistas, documentos, rodas de conversa, observação participante e caderno de campo. Os sujeitos participantes da pesquisa que compõe, de modo primário, o quadro investigativo, são alunas concluintes do ano de 2019, duas professoras e uma ex-professora do referido curso. É com esse arquivo discursivo que produzo esta escrita.

Uma tese. Uma proposição a ser sustentada desde evidências analisadas cientificamente. É de modo breve que apresento, neste momento inicial da escrita, minha tese. Análises e proposições fugazes, mas que por hora me parecem

satisfatórias para responder à pergunta que nomeia esta introdução: do que trata esta tese? Adiante, com o correr das palavras-análises-argumentos, ocupo-me mais refinadamente de meu argumento principal.

O que demonstro ao longo dos dados e de suas análises é que o currículo do Curso de Pedagogia da FURG é uma linha dentre outras linhas que disputam as subjetividades docentes. Em meio a contingências e constrangimentos, linhas tensionantes, as estagiárias utilizam determinadas estratégias para se inventarem como docentes. Uma invenção sempre parcial e provisória, que não cessa de se diferenciar e por isso *continuum*. Uma invenção que é multiplicidade, pois cada aluna traça modos de se fazer como docente e fazer a docência. Esses modos, contudo, não são traçados desde um eu que é centro e fazedor das ações. Há discursos operando, governos do eu, que convocam as alunas a alguns caminhos e não a outros.

As alunas inventam-se professoras da creche com estratégias que aderem a determinados discursos, que evitam conflitos, que aceitam discursos em razão de aprovação e reconhecimento. Buscam uma docência possível, assim como estão também imbuídas e moldadas a partir de certos hábitos, que colocam em funcionamento os projetos de imagem de docência e escola convencional calcados na tradição e no imaginário social. Muitas são as figuras que se mesclam e coadunam para a transmissão e sobrevivência da ideia de docência convencional: a auxiliar, a professora regente, a instituição escolar, a família, as/os colegas da universidade, os sites de pesquisa. Outras figuras, como a orientadora, algumas disciplinas específicas e o próprio processo de estágio efetuam a função de tensionar e convocar a diferença.

Cabe salientar que utilizo imagens, especialmente fotografias, entre os capítulos que se organizam. O recurso imagético tem o intuito não de representar algo, mas de composição junto ao texto. As fotografias são modos de grafar, modos de convite. Não estão como meras informantes ou perfumaria, mas operam como rastros do tempo, da invenção.

A escrita em primeira pessoa, longe de uma conotação metafísica da busca pela universalidade do sujeito ou de uma predominância da consciência e do indivíduo, trata de aproximar o/a leitor/a-pesquisador/a do que em mim ressoa. Do que no corpo vibra, atravessa, remodela, desestabiliza. Porque se fosse outro/a a deslizar os dedos sobre o teclado e traçar as palavras, seria outra tese. Destarte,

para não me alongar nas palavras iniciais, e a fim de esboçar melhor o plano de leitura, detalho a seguir a organização deste texto.

No próximo capítulo, intitulado *Gavinhas teórico-metodológicos*, apresento os percursos e caminhos, bem como as lentes que escolhi para olhar meu objeto de estudo e produzir os dados da investigação. Abordo a observação participante, o caderno de campo, as rodas de conversa, as entrevistas com as alunas-estagiárias e com professoras/es do Curso de Pedagogia, os relatórios de estágio das alunas participantes e os documentos que analiso. Traço as conexões entre os conceitos-operativos, ou conceitos-ferramentas, currículo, processos de subjetivação e invenção. Demonstro também como realizei a análise dos dados produzidos, tendo certos cuidados metodológicos inspirados nos escritos de Foucault (1987) e Rosa Fischer (1996; 2001; 2007), desde a perspectiva da análise do discurso.

No capítulo a seguir, *(Per)Cursos de Pedagogia: o caso da FURG*, analiso a emergência de um campo discursivo de disputas no tocante à definição da formação e da formação para a docência na Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Recorro à história a partir de documentos, pesquisas e narrativas de professores/as que atuam ou atuaram no curso para focalizar o aspecto da docência na Educação Infantil, especialmente na creche, e como essa se desenvolveu com certa centralidade e ênfase na formação das estudantes e dos estudantes. Intento, de modo uníssono, localizar o/a leitor/a na emergência de uma nova docência com crianças de zero a cinco anos. Objetivo percorrer desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as políticas curriculares, o Curso de Pedagogia, até o realce de perspectivas conservadoras. Minha opção é elaborar uma escrita dos interstícios. Um modo tautócrono de conduzir a história, o caso e as análises. Uma escrita dos fluxos.

Produzindo-se docente entre campos discursivos: o discurso da formação inicial e o discurso da tradição pedagógica e escolar é o capítulo em que analiso as imagens que o currículo e as estagiárias têm das crianças de zero a três anos, a docência e a escola, a organização do trabalho entre professoras e auxiliares, as dimensões do cuidado e educação, bem como os modos de as estagiárias produzirem-se em meio aos discursos da tradição e da formação inicial.

Em *Modos de ser professora de creche no Curso de Pedagogia da FURG*, analiso e problematizo a questão da produção da docência e dos/as professores/as

da creche como intelectuais prático-reflexivos/as, como um modelo que vem sendo estimulado no campo da formação em licenciatura. Abordo ainda os modos pelos quais esse currículo busca agir no leque de possibilidades do ser professor/a, individuando estilos e modos de conduta. Analisando não tanto os modos pelos quais se somam ou se acumulam conhecimentos acerca da docência na creche, mas como o governo da conduta (dos modos de ser, agir, pensar) tensionam as subjetividades das estagiárias. Nessas tensões, o que está em jogo é a disposição e invenção de uma docência centrada nas crianças, que perpassa os saberes da organização do planejamento, da rotina, do espaço, da condução do cotidiano, dos modos de aproximação e interação com as crianças, do trabalho com as linguagens e da autoridade pedagógica.

Finalizando com *Ressonâncias de uma invenção: docências-pele*, ancore-me em uma fala da professora-orientadora Renata, para denominar e marcar, embora de modo provisório e instável, minha tese. A invenção das docências na creche no Curso de Pedagogia da FURG perpassa, faz-se e produz marcas nos corpos-docentes de um modo específico: as docências-pele. Retomo o estudo de modo esquemático e efêmero para situar o leitor, e aponto com mais distinção a tese, finalizando-a.

Penso em contribuir para o diálogo não do que efetivamente é a docência da creche, mas de como vimos sendo professores e professoras de creche no presente, a partir de um currículo e de um curso específico. Convido, a partir desta apresentação inicial, a adentrar imediatamente o *modus operandi* da investigação. Nos modos pelos quais adentrei em campo, desenvolvi os caminhos possíveis e opero com os dados produzidos.



2 Gavinhas teórico-metodológicas

“(...) o caminho não nasce pronto. Antes de ser um lugar seguro, o caminho é apenas uma trilha. O caminho vai sendo criado na medida em que muita gente passa sobre ele. No começo, ele é apenas um desejo, um vazio, uma intenção, uma semente, uma necessidade, um vir-a-ser.”

(MUNDURUKU, 2020, p. 217)

Nestes primeiros parágrafos, peço licença para contar uma história pessoal. Pessoal, mas não mera frivolidade. É um modo pelo qual uma noção-ideia-força me produz nesta pesquisa, e que intitula este capítulo: as gavinhas.

Minha mãe é uma dessas pessoas que têm um pequeno quintal na frente de casa. Planta de tudo um pouco, ervas de chá, flores, árvores frutíferas. Foi ali, no quintal, em um dia de sol, observando o pé de chuchu que se aninhava por entre o muro e um pinheiro próximo, que fiquei encantada com aquelas linhas espiraladas que se conectavam aqui e ali. Pesquisando, descobri que se chamam gavinhas.

Gavinhas, órgão presente nas plantas trepadeiras que permite com que se prendam, apoiem, agarrem em outros objetos ou plantas. As plantas, por meio das gavinhas, se fixam ao que as rodeia e vão se ligando a outras coisas ou a si mesmas. Na Biologia, as gavinhas são chamadas estruturas filiformes, que significa semelhante a um fio. Essa estrutura, igual à do chuchu, está presente em outras plantas, como o maracujá, a abóbora ou a uva. Por uma necessidade de crescimento e expansão da planta, gavinham-se.

Curiosamente, minha mãe denomina essa parte da planta de “guias”. Como se o próprio processo de crescimento e expansão guiasse a planta por aqui ou por ali, ou ainda aqui e ali ao mesmo tempo.

Enquanto olhava o pé de chuchu e as gavinhas, pensava que tinham muita conexão com o modo como os procedimentos teórico-metodológicos foram estruturando-se, conectando-se, expandindo-se durante o processo investigativo. Caso você tenha passado aligeiramente pela foto-grafia que antecede esta página, sugiro que folheie e volte. Foto-grafia no pátio da casa da minha mãe. Convido a parar e observar as enunciações que as gavinhas produzem pelo seu movimento, pela sua constituição, pela sua disposição no tempo e no espaço.

Não as uso aqui como metáfora, porque seria uma relação de semelhança. Quando utilizo aqui as gavinhas não se refere à ordem do idêntico ou da aparência,

mas da composição. Ao usar um termo da Biologia para criar o curso de desenvolvimento, as linhas, desta pesquisa, coloco territórios outros para esta palavra. Portanto, outra composição. Gavinhas tomadas como verbo, gavinhar. Mais do que uma estrutura, referem-se aos processos, aos movimentos de constituição, ligamento, invenção.

As lentes escolhidas para olhar o objeto de pesquisa constroem os modos de aproximação e análise da problemática da investigação. A lente e o olhar são termos usados normalmente como metáfora, designando um modo de apreensão e tomada de consciência de algo que já estava dado. Gostaria de, mais uma vez, me distanciar dessa ideia ou dessa noção. Prefiro acercar-me da percepção de Sebastião Salgado.

Há uma célebre frase atribuída a Sebastião Salgado, que circula tanto nas mídias sociais, quanto entre fotógrafos e amantes da fotografia: “você não fotografa com sua máquina. Você fotografa com toda sua cultura”. Pode-se afirmar que a fotografia é um movimento pelo qual o olhar perpassa uma lente, a ocular do visor. Porém, é um olhar que não se desfaz de valores, crenças, noções, ideias, percepções. Um olhar implicado.

Derrida (2012) escreve que a fotografia é uma “escrita da luz como escrita de sombra”, uma “grafia da luz”. Ao colocar foco no termo “grafia”, busca desconstruir a ideia de que o enquadramento e a revelação da imagem conduzem a um acesso e à apropriação imediata do real. Para Derrida, segundo Mara Serra (2017), a fotografia não efetua a existência, mas efetua a suposição. Assim, as foto-grafias inscrevem “redes de rastros que podem ter várias direções de remissão ou que podem também interromper cadeias de associações” (MARA SERRA, 2017, p. 34).

É com Jacques Derrida e seu quase-conceito, como denomina Mara Serra (2017), foto-grafias, que problematizo e uso as imagens nesta tese, buscando fugir da percepção do visível. Com essa perspectiva, não as denomino, intitulo ou descrevo, não aponto sua ordem. Intento operar no leitor em seus afectos de espera e expectativa, de percepção e desconstrução, de identificação e produção, “mentalidades, senti-mentalidades.” (MUNDURUKU, 2020).

No tocante às palavras e suas ontologias, se posso assim colocar, Manoel de Barros (2003) certa vez escreveu, em um de seus poemas, a sua arte e o desejo de escovar palavras. Contava que as palavras possuem significâncias e oralidade remontadas, que guardam histórias. Remontar, remodelar significados e modos de

habitar o mundo. E, por que não, o mundo das palavras de uma tese. Palavras, fotografias, quase em tom acadêmico-poético.

Em composição, olhares e gavinhas, esses modos de condução da análise de dados foram simbioticamente produzindo os campos percorridos teoricamente. Igualmente o campo teórico amarrava, produzia e por vezes convidava a linhas outras de conexão, expandindo. A exemplo disso, aponto o conceito de invenção, que inicialmente não compunha o que desenvolvi como projetualidade para a feitura da tese e dos processos analíticos na ocasião da qualificação do projeto. Naquele momento, meus conceitos eram: governo, currículo e processos de subjetivação.

Conectando-me aqui e ali, desde o estudo de caso, a etnografia e a análise do discurso, produzi a rede investigativa deste estudo. Uma rede que se constrói desde as relações que propus no quadro teórico-metodológico, combinando e organizando materiais, métodos e conceitos que se conectam e respondem ao meu problema de pesquisa.

Aponto que o uso do termo teórico-metodológico me situa em uma perspectiva que percebe o modo de se posicionar antes, durante e após as estratégias de produção da investigação, de modo que teoria e metodologia não estão descoladas. Teorias e metodologias, apoiadas e agarradas de maneira tal que uma não precede a outra, mas se conectam, se vinculam. Porém, o movimento de uma escrita nem sempre acompanha o emaranhado de partilhas e afincos. Assim, escolhi começar pelas linhas-gavinhas, que no campo acadêmico-científico denominamos conceitos ou noções.

Os conceitos que apresento, como as gavinhas, apoiam-se, prendem-se e se fixam ao que desenvolvo como tese. Contudo, não é uma fixidez do tipo perene; é mais suscetível ao tempo e às condições em que se desenvolve, mais efêmero. Deste modo, considerando especialmente os conceitos de currículo (SILVA, 2001, 2017), processos de subjetivação (DOEL, 2001; ROSE, 2001) e invenção (KASTRUP, 2007, 2012, 2015), fui elencando procedimentos que me auxiassem na construção e produção dos dados.

Arquivo de dados e conceitos-ferramentas ancorados e produzidos em e com o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo. Como objetivo geral, busco analisar, como já mencionei nas primeiras páginas desta tese, como vêm se inventando docências para a creche, considerando aspectos do currículo no Curso de Pedagogia da FURG. Tal intento, tendo como fonte documentos escritos e orais,

se desdobra em analisar os sentidos atribuídos aos bebês e às crianças pequenas e a sua educação nas escolas de Educação Infantil; os saberes considerados como necessários para exercer a docência na creche; os sistemas de pensamento e as experiências que produzem sentidos a respeito da docência na creche; a produção de um tipo de intelectual no processo formativo.

Gavinhando, produzindo linhas-conexões outras, o arquivo-analítico desta investigação é composto pelo currículo escrito do Curso de Pedagogia da FURG (inserir-se os Projetos Pedagógicos de Curso de 2016 e 2018). Incluindo as ementas das disciplinas e o quadro de sequência lógica; por um questionário estruturado aplicado em 31 estudantes concluintes do ano de 2019 (22 estudantes responderam pelo google formulários e 09 responderam ao questionário impresso); pelas observações de orientações de estágios e o acompanhamento presencial de três (duplas) de alunas-estagiárias (Maria Flor, Clara, Marcela Fernandes, Beyoncé da Silva, Beatriz, Antônia Souza) no âmbito da creche; pelos relatórios de estágio de quatro duplas de estagiárias, totalizando quatro relatórios de estágio; por entrevistas com essas estudantes e com duas professoras e uma ex-professora do referido curso, e, ainda, por rodas de conversa realizadas com essas alunas.

Detalharei melhor essas estratégias na sequência deste texto. Por uma questão de estilo e arranjo, optei por subdividir este capítulo em seções. Nem sempre as palavras e a redação, como já disse e repito, acompanham as idas e vindas de um processo, os sentimentos e as escolhas cotidianas; penso que assim posso conduzir a quem me lê de modo mais sistemático no caminho trilhado. Começo pelos conceitos-ferramenta, passando, em seguida, às estratégias e às unidades de análise.

2.1 Dos conceitos-ferramenta

Teço neste item considerações referentes aos conceitos que, penso, são importantes para o trabalho que desenvolvi e proponho nesta escrita. Já os mencionei antes, mas retomo. São os conceitos de currículo (SILVA, 2001, 2017), processos de subjetivação (DOEL, 2001; ROSE, 2001) e invenção (KASTRUP, 2007; 2012; 2015).

Fechar em três conceitos foi algo complexo. Os conceitos também trabalham com interlocuções. Currículo, processos de subjetivação e invenção interagem de

modo interespecífico com tantos outros conceitos, como os de docência, experiência, governo e que igualmente são significativos. Optei por três, currículo, processos de subjetivação e invenção, porque é a partir destes, e com estes, que vou criando os percursos de análise nesta tese e para o problema que tracei. É meu campo de possibilidade analítico neste momento. Mas os outros, com os quais tantas vezes me encontrei ao longo do doutoramento, estão em mim ressonantes, não consigo simplesmente ocultá-los, e, por isso, os menciono. Posso afirmar que na construção da investigação há, pelo menos, três olhares implicados, mas que, tal como a foto-grafia que dá início a este capítulo, outras gavinhas estão ali, disputando, tensionando, produzindo.

Os três conceitos em destaque se colocam como integrantes de minha caixa de ferramentas, na acepção de Foucault (2006), e, por isso, conceitos-ferramentas. O autor, em uma entrevista a Roger Pol-Droit, afirma que seus livros poderiam ser percebidos como pequenas caixas de ferramentas que as pessoas poderiam abrir, servindo-se de análises ou escritos, como ferramentas para provocar curto-circuitos, desde usos novos e imprevisíveis.

Contudo, cabe lembrar, ferramentas que não são “pau para toda obra” (VEIGA-NETO, 2014), tal como um molde. Nesse movimento de uma busca não apenas por uma impressão dos conceitos no trabalho de pesquisa – como já apontei antes, quando mencionei os conceitos do projeto e os conceitos que utilizo agora –, tanto conceitos quanto métodos foram transfigurados, substituídos, deslocados, montados, até se apresentarem como ora se colocam nesta investigação.

Veiga-Neto (2014) escreve que há duas ferramentas importantes e fundamentais para o processo de análise: as conceituais e as metodológicas. Tal como um marceneiro, que prepara e escolhe suas ferramentas consoante o trabalho que vai desenvolver (um móvel, uma textura, um corte, uma montagem), como pesquisadora opero com meus instrumentos ou minhas ferramentas: os conceitos. É com esses conceitos que opero com os dados produzidos, no intento de produzir esta peça que é uma tese.

Mais de uma vez, marceneiros e pesquisadores se encontram. Se trabalhar a madeira requer cautela, arte e precisão para produzir uma peça única e singular, trabalhar com as informações, associando-as e examinando-as sob a ótica dos conceitos-ferramentas também requer tais adjetivos. Mesmo percebendo que esses conceitos estão imbricados, de maneira que um convida a pensar o outro, não trato

tal fato como algo dado e, portanto, as palavras que seguem são uma construção dessas conexões entre currículo, processos de subjetivação e invenção. Além disso, procuro mostrar como esses conceitos-ferramentas foram importantes para o andamento e a construção da investigação proposta.

Começo pela noção tão corrente e cotidiana, ao menos, e principalmente nas escolas, que é “o que é currículo?”. Não pretendo fazer um esgotamento do pensamento referente ao currículo. De uma maneira um tanto reducionista, vou realizar um breve percurso pela noção de currículo, o que considero necessário a uma compreensão mais geral do campo para, ao fim, deslocar-me para a concepção que trouxe importantes contribuições para esta tese.

Fazendo um apanhado geral e sinalizando um aspecto comum das concepções que se desenvolvem com a história, a partir dos escritos de Lopes e Macedo (2011), concernentes ao que vem a ser o currículo, pode-se asseverar que aborda uma ideia da organização e seleção de conteúdos/experiências/situações de aprendizagem. Uma organização e seleção que, ao menos na escola, são efetivadas e postas em funcionamento não só pelas professoras e pelos professores, mas também pelas redes de ensino e, hoje, de modo muito enfático, pelos apostilamentos. Apostilamentos que cada vez mais se fazem presentes na Educação Infantil, por exemplo, no âmbito de grandes editoras.

Nas visões tradicionais e humanistas do currículo, a organização e seleção dos conhecimentos na escola é como uma imagem em um espelho, um reflexo da realidade. Supõe-se que há um consenso a respeito do que deve ser ensinado para as crianças e os/as jovens, e esta suposição baseia-se em uma relação passiva dos alunos e das alunas com os saberes ou “o estoque cultural da sociedade mais ampla. (SILVA, 2001). Assim, conhecer se torna uma tarefa de caminhar até o real. A cultura, vista como um elemento estático e sendo essencialista, é transmitida às crianças e aos jovens. Dê-se destaque à palavra “transmissão”, como a ideia organizadora das práticas escolares nesta acepção, ou seja, transmitir/passar para as crianças e os/as jovens aqueles conhecimentos que foram acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Um pouco próxima à concepção tradicional há uma visão tecnicista do currículo. Ou seja, a ideia de que o currículo deveria preparar para a vida adulta, fornecendo os elementos e saberes técnicos-científicos para o bom trabalhador, ou até preparar para as fases posteriores de escolarização, muito presentes nas

práticas de Educação Infantil desde as teorias da privação cultural, que visam treinar habilidades específicas. São enfatizadas nesta concepção “as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação” (SILVA, 2001, p. 12). Destaca-se a palavra preparar, que é a ideia-chave da organização e seleção dos conteúdos/experiências, ou seja, preparar para exercer alguma função no mercado de trabalho ou para bem melhor ser escolarizado, em termos de comportamento, conduta, competências e habilidades.

Contrariamente, as versões mais críticas do currículo, desde as teorias da correspondência e da reprodução (LOPES; MACEDO, 2011), questionam esses modelos, apontando que o conhecimento da escola é uma seleção fragmentada e uma imagem distorcida da realidade. Teríamos, na acepção desses estudos, uma distorção, que ocorre a partir de uma relação de poder dos dominantes sobre os dominados, baseada em uma perspectiva da classe social e das estruturas. Assim, foram produzidas as ideias de que a escola servia para a legitimação do poder dos dominantes, praticando a reprodução da sociedade. Ou seja, “a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22). As teorias críticas apontam, assim, que as teorias tradicionais silenciariam as questões referentes ao poder, à hegemonia e à ideologia. Surge aí, talvez, o lema “partir da realidade do aluno”.

Dessa forma, colocam-se também em contraste os interesses e os saberes das classes dominantes com os interesses e saberes das classes dominadas. Para lutar contra essa dominação, o currículo deveria proporcionar saberes e experiências que permitiram a libertação, defendendo as lutas e os conhecimentos dos desfavorecidos. Assim, tomando uma consciência crítica, e fora das relações de poder, haveria um conhecimento mais puro e real.

Já nas acepções pós-estruturalistas, fazendo uma virada na compreensão acerca da linguagem, retomando e reformulando as questões colocadas pelas vertentes mais críticas, serão enfatizadas as ideias do “currículo como prática cultural e como prática de significação” (SILVA, 2001). É esta concepção que me interessa para este trabalho, particularmente.

Essa perspectiva vai apontar que não há um currículo mais verdadeiro ou mais próximo da realidade, mas os próprios conhecimentos e os saberes são historicamente construídos, transformando-se no tempo. Além disso, vai destacar que as relações de poder não são algo externo aos saberes, de modo que “as

relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação” (SILVA, 2001, p. 23).

Para esta investigação, interessou-me a maneira pela qual se pode compreender a cultura, o currículo e a docência, não como um dado, mas como criação que se dá em relações de conflito e de negociação, ou seja, em relações de poder. Essas relações de poder, contudo, não são exclusivamente verticalizadas, mas antes circulares, respondendo às diferentes posições de sujeitos em que somos produzidos conforme os contextos nos quais andamos e nos fazemos presentes.

O currículo é compreendido, ao longo da investigação e da escrita da tese, como uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder e uma prática que produz identidades sociais (SILVA, 2001). Deste modo, o currículo não é uma coisa, apenas como organização dos conteúdos. Ao passo que não faz sentido distinguir entre currículo oculto, currículo formal ou currículo vivido, uma vez que o currículo é ele mesmo uma prática discursiva (LOPES; MACEDO, 2011). Ele institui significados de e com o mundo. Ao passo que produz as coisas de que fala, ele mesmo é produzido.

Os currículos dos Cursos de Pedagogia, como uma estratégia discursiva, produzem certa noção de criança, de bebê, e produzem as professoras e os professores como sujeitos que se percebem como capazes de fazer a docência. Os currículos produzem uma política de identidade (SILVA, 2001).

Por que política? Não se trata aqui de partidos políticos, e considero importante pontuar esse aspecto, frente ao momento histórico-político em que produzo esta escrita. Política significa neste ponto um modo de agir, um modo de se posicionar frente às coisas do mundo, um modo de interpretação e um modo de relação consigo também.

Os currículos, com suas disciplinas e lógicas, saberes e conhecimentos, professores-formadores, não podem ser pensados, nessa perspectiva, como neutros, fora das relações de poder, as quais ele produz e nas quais foi produzido. Ao olhar para os currículos, podemos perguntar: Que tipos de conhecimentos e saberes os currículos querem suprimir, inabilitar e/ou modificar? Que tipos de professores/as os currículos querem produzir? O que está em jogo na seleção de um conhecimento ou de outro? O que se produz quando se coloca centralidade aos aspectos práticos da formação de professores/as? Que riscos corremos ao suprimir

disciplinas e acrescentar outras? É problematizar o aspecto produtivo do currículo, atentar ao que produz.

A organização e seleção das disciplinas, a organização e seleção dos conteúdos e das leituras, a organização de contextos práticos de experiência produz um jogo de significação acerca da docência, apresentando e inventando modos de ser professora e professor de bebês e crianças bem pequenas, modos de ser professor/a na creche. No que se refere às disciplinas e à organização do currículo, Lopes e Macedo (2011, p. 140) mencionam que:

se compreendermos as disciplinas discursivamente, não cabe defini-las como boas ou ruins, mas são produções decorrentes de determinados significados que conferimos ao mundo, de relações de poder que embasam as articulações – sociais e institucionais – que organizam comunidades disciplinares.

Assim, as disciplinas e as relações que são engendradas nos currículos nos abrem a perguntas: O que conta como conhecimento? Quais as condições de possibilidade que fazem incluir este ou aquele conhecimento e excluir outro? Quais são as relações de forças na definição do que conta como conhecimento legítimo para conhecer e educar os bebês e as crianças bem pequenas?

Aquilo que conta como conhecimento e os focos em determinados saberes produzem certa experiência de si no ato mesmo em que as alunas e os alunos vivem o produzir-se professora e professor. Em vista disso, aponto que os currículos dos Cursos de Pedagogia nos formam, produzem modos que instituem certos “regimes do eu”, para que nos percebamos como sujeitos fazendo certo tipo de docência com as crianças. Cada vez que um currículo é posto em funcionamento para formar professores/as, inventam-se modos que comportam a conduta do corpo (modos de se comportar, jeitos de ouvir e falar), que comportam a conduta do pensamento (nos modos de pensar quem são as crianças, qual o papel da escola de Educação Infantil, qual o próprio papel da docência com crianças pequenas), que comportam a conduta do jeito de organizar e fazer a atividade docente com as crianças (nos modos de pensar e executar o planejamento, na organização da sala, da rotina). Uso aqui a terceira pessoa do plural porque sou pedagoga, fui formada por um currículo, produzida a partir de modos de ser professora em um contexto histórico-teórico-cultural.

Tal fato, contudo, não é um resultado e uma ação verticalizada, impositiva. É importante fazer esse destaque, ou seja, a produção de tipos de docências não é

algo feito em série, como na fábrica, e, portanto, “não é construída uma mesma subjetividade para todas as pessoas” (POPKEWITZ, 1998, p. 126). Como destaca Rose (1998, p. 44):

O governo da alma depende de nos reconhecermos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos experts na administração do eu.

Detenhamo-nos na palavra governo, da citação acima, e na ideia entre o que somos e o que podemos nos tornar. Quando me refiro que o currículo atribui sentidos e projeta subjetividades, estou falando deste como uma estratégia de governo. Esse é um dos conceitos que mencionei no início, que embora passe, de certo modo, à margem, está conectado a esta investigação e vou apontar as conexões.

O governo é aqui entendido como estruturando uma determinada experiência de si, que resulta na invenção de si como professoras/es de bebês e crianças bem pequenas, que portam certa maneira de agir, de falar, de conduzir suas práticas com as crianças, de organizar o planejamento, de pensar acerca das ideias de ensino e aprendizagem, de organizar o espaço, de selecionar os materiais, de pensar e estruturar a rotina, de pensarem a si mesmo como professores e professoras. Assim, entendo o currículo do Curso de Pedagogia como uma tecnologia humana que, por meio dos dispositivos de subjetivação e governo, vem inventando as docências com os bebês e as crianças bem pequenas.

Ancorada em Foucault (2009, p. 244), entendo o termo governo a partir da significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros.

O governo é entendido como um modo de ação singular das ações dos outros, das condutas dos outros. Conduta entendida como “[...] a maneira de

comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 2009, p. 244). Opto pelo termo governo, como assinala Veiga-Neto (2005), para diferenciar do governo, entendido como instituição do Estado; o termo governo ressalta a ação, o ato de governar a si e aos outros.

Como um modo de ação sobre ações possíveis, quero evidenciar que educar é governar (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012). O governo estabelece uma estrutura (as políticas para a Educação Infantil, as políticas para o Curso de Pedagogia, cada uma das disciplinas do Curso e suas ementas, a organização do quadro de sequência lógica, as leituras, os modos de condução na orientação de estágio) que organiza e sintetiza uma determinada experiência de si no fazer da docência com as/os bebês e as crianças bem pequenas. Isso passa, evidentemente, por relações de poder, relações de forças. Na medida em que diferentes sistemas de pensamento colocam sua vontade de verdade e investem em um tipo de professora e professor desejável, esses abrem, como estratégia de poder e governo, “todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2009, p. 243).

A partir dessas considerações referentes ao currículo e ao governo, penso ser importante adentrar na ideia de processos de subjetivação, outro conceito-ferramenta. A ideia de governo nos permite aprofundar as estratégias e práticas pelas quais somos impelidos a nos tornarmos professores e professoras que pensam, agem, comportam-se, de uma maneira bastante particular. Abordo este conceito a partir de dois autores, Marcus Doel (2001) e Nikolas Rose (2001), que desenvolvem seus pensamentos baseando-se nos estudos de Gilles Deleuze e Michel Foucault. As ideias que procuro delinear abordam o porquê trato a questão do tornar-se professor/a de bebês e crianças bem pequenas a partir das subjetividades, e abordam, também, a questão da subjetivação como processo.

De uma maneira um tanto simplista, a ideia de “processos de subjetivação” trata dos modos pelos quais são estruturados nossos campos de ação e pensamento, tornando-nos sujeitos de um determinado tipo. São os processos a partir dos quais somos produzidos como subjetividades, com maneiras de pensar nosso eu, bem particulares. Neste caso, de sujeitos-docentes de um determinado tipo.

Essa caricatura conceitual me auxilia para demonstrar como a estruturação de um currículo, com seus saberes, suas práticas e suas pedagogias, no caso do



Curso de Pedagogia, interfere nas condutas, produzindo uma maneira particular de como os estudantes se pensam e se percebem como pessoas que exercerão a docência com os/as bebês e as crianças bem pequenas. O currículo entendido como prática discursiva é território de processos de subjetivação, “regimes do eu” (LOPES; MACEDO, 2011).

Trata-se de assinalar como uma ideia acerca das práticas, dos modos de se comportar e falar, tornar-se professor/a de bebês e crianças bem pequenas pode ser construído e produzido a partir de um currículo. O poder de criar sentidos dessa docência e de produzi-la com certas particularidades. Estamos em meio a uma luta do que significa ser uma “boa” professora e um “bom” professor da creche, considerando as novas políticas curriculares para a Educação Infantil, produzindo tipos de subjetividades bem específicas a partir e com os Cursos de Pedagogia.

Além disso, disputando espaço no terreno da construção de significados referentes à docência e à creche, há sistemas de pensamentos que permeiam o imaginário social. Antes mesmo de adentrar esses cursos, somos impelidos a pensar a creche, as crianças e o papel das professoras e dos professores na creche, a partir de uma representação que se construiu acerca do papel das mulheres e da educabilidade dos/as bebês e das crianças bem pequenas em nossa sociedade.

É importante dar ênfase à palavra processos e, portanto, a “processos de subjetivação”. Parto dos argumentos de Doel (2001), de que as linhas que percorremos na produção das nossas subjetividades são sempre um lançar de dados, e ser humano é um completo devir. Não se trata de uma imagem estática, formada, formatada, mas de um sujeito que é sempre “obra-em-andamento”.

Quando chegamos aos cursos de licenciatura, temos uma visão do que é ser professora ou professor a partir da nossa condição de alunos/as. Assim, temos no espelho aqueles professores e professoras a quem admiramos e gostaríamos de seguir sua prática, mas também aqueles professores e professoras que têm práticas nas quais não desejamos nos inspirar. Ou seja, nós já começamos, de certo modo, a construir e a produzir o nosso eu-docente a partir das imagens dos outros.

Nos cursos de licenciatura, somos impelidos a nos pensar no exercício da docência, a sair da condição de alunos e alunas e passarmos à condição de professores e professoras. Somos levados a um exercício reflexivo de produção de um eu, que poderá se assentar em outras bases, a partir dos saberes e

conhecimentos científicos a respeito do ensino, da aprendizagem, da escola, da sociedade, do papel dos professores e das professoras, etc.

Desta forma, nossas identidades não são tão fixas como desejamos ou nos fazem crer. São, antes, processos. Formas pelas quais somos produzidos e produzimos a nós mesmos nas relações, nas experimentações, nos contextos em que estamos inseridos.

Compreender a subjetivação faz-nos pensar também o modo como percebemos o sujeito. Stuart Hall (2006) destaca três formas de se perceber o sujeito e sua identidade: 1) o sujeito cartesiano; 2) o sujeito sociológico; 3) o sujeito descentrado. Eu vou sucintamente tratar de cada um, para descrever por que estou tratando com a ideia e o conceito de subjetividades e processos de subjetivação, em vez do conceito de identidades.

A visão de um sujeito cartesiano, fixo, universal, a partir da contribuição de Descartes, produziu-se durante o Iluminismo, a partir de um descolamento dos nossos eus de uma vontade, predestinação divina e secular das coisas. No que se refere a essa ideia do sujeito universal, Doel (2001, p. 86) traça alguns comentários:

Convencionalmente, supõe-se que o sujeito é idêntico a si mesmo; ele é o ponto - o lugar no mapa - que perdura. Ele é o centro da identidade, estável e inabalável. Embora seja a condição da possibilidade da identidade, da presença e da diferença, o sujeito precede toda identificação, toda apresentação e diferenciação. Eu sou, antes que eu seja alguma coisa. O sujeito é Um: universal, indivisível e eterno. O sujeito é o sujeito e, portanto, cumpre duas funções distintas na topografia da teoria social: universalização e individuação. Por um lado, o sujeito é uma figura de universalização na medida em que é o grau-zero da humanidade, o lugar ao qual, de forma inicial, todas as características humanas se referem e deferem (eu sou - sujeito).

Em outra visão, de um sujeito sociológico, como trata Hall (2006, p. 11), “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. Assim, tratava de explicar que o interior do sujeito não era tão autônomo e racional. Mostrava como o sujeito era formado nas e pelas relações sociais. Neste caso, a Biologia darwiniana, tornando o sujeito biologizado, e o surgimento das Ciências Sociais, localizando o indivíduo em processos de grupo, contribuiu para essa visão mais social do sujeito.

A ideia de descentramento do sujeito e de sua identidade fixa e universal ocorre a partir do processo de globalização e da transformação do tempo e espaço, produzindo descontinuidades e rupturas. Não havia mais uma identidade única – como a classe social –, que era capaz de agrupar e permitir a sugestão de políticas. Agora, as identidades de raça, etnia, gênero e culturas se entrecruzavam, formando um sujeito fragmentado.

Hall (2006) aponta para cinco descentramentos, que simplifico aqui: 1) refere-se às tradições de pensamento marxista, com Althusser e o modo oposto de pensar em uma essência universal; 2) a descoberta do inconsciente, por Freud, e a crítica da soberania da razão; 3) os trabalhos de linguística estrutural, com Jacques Derrida, influenciado por Ferdinand de Saussure, em que “argumentam é que [...] o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade” (p. 41); 4) os trabalhos de Michel Foucault, com os regimes disciplinares, a vigilância e a individualização do sujeito individual; 5) o feminismo, que “politizou a subjetividade” (p. 45).

A partir do fluxo cultural, com a globalização, “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha” (HALL, 2006, p. 75). Desta forma, é impossível negar que as subjetividades não se subordinam a uma única identidade que possa agrupar todas as diferenças. Mesmo os/as professores/as, que têm em comum o ensino, trabalham em níveis e modalidades distintos (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, etc). São diferentes quanto ao gênero, à raça, à etnia, e produzem a si desde significados particulares (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Essas diferenças (gênero, raça, nível de ensino, religião e outros) nos constroem como tipos particulares de professores e professoras. Por isso, opto pelo termo subjetividades, porque as entendo como sendo sempre um gesto do eu em construção.

A ideia do currículo como parte dos processos de subjetivação, ou seja, como parte desses processos que nos posicionam e nos constroem como certos tipos de professores e professoras destaca as relações de forças que estão presentes na construção do eu-professor/a e as significações que estão em constante contradição e invenção. Rose (2001, p. 146), a partir das ideias de Gilles Deleuze, coloca que

uma forma melhor de ver os sujeitos é como “agenciamentos” que metamorfoseiam ou mudam suas propriedades à medida que expandem suas conexões: eles não “são” nada mais e nada menos que as cambiantes conexões com as quais eles são associados.



Os sujeitos-alunos/as associados/as a uma nova conexão de saberes, conhecimentos, práticas e pedagogias, podem metamorfosear o seu eu-docente, inventando-se e sendo inventados/as. Deleuze (2005, p. 111) afirma que

[...] a subjetivação, a relação consigo, não deixa de se fazer, mas se metamorfoseando, mudando de modo, a ponto do modo grego tornar-se uma lembrança bem longínqua. Recuperada pelas relações de poder, pelas relações de saber, a relação consigo não para de se renascer, em outros lugares e em outras formas.

Desta forma, mesmo aquelas subjetividades inventadas nos Cursos de Pedagogia são sempre parciais e provisórias, sempre em devir. Por isso que a ideia do imaginário social que tem formado as subjetividades das professoras da creche (o modo como se percebem como professoras), que se confundem nas imagens da babá e da mãe já analisadas e recorrentes em pesquisas anteriores, pode ser um ponto inicial de compreensão de quais formas de ser professor e professora têm sido inventadas para nós.

De certo, precisamos avançar ou talvez pegar linhas laterais. Ou “[...] mesmo que não possamos desinventar a nós mesmos, possamos ao menos reforçar o questionamento das formas de ser que têm sido inventadas para nós e começar a inventar a nós mesmo de forma diferente” (ROSE, 2001, p. 198). Pode um currículo produzir docências outras? O que pode um currículo? O currículo pode não ser um processo de normalização?

Assim, no título desta proposta de tese, utilizo o termo “invenção”, inspirada inicialmente nos escritos de Rose (2001), cujo título é *Inventando nossos eus*, e de Hacking (2009), cujo título é *Inventando pessoas*. É do modo como esses escritos investem na ideia de invenção/fabricação que me levou ao problema da invenção das docências com os/as bebês e as crianças bem pequenas nos currículos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

A ideia de invenção tem no horizonte como chegamos a ser aquilo que somos. É perguntar-se como, por exemplo, alguns de nós chegamos a ser professoras e professores que pensam a Educação Infantil como uma educação assistencialista? Ou, como alguns de nós chegamos a ser professoras e professores

que fazem da educação dos/as bebês e das crianças bem pequenas uma estratégia de investimento precoce? Ou ainda, é perguntar como a formação inicial em Pedagogia tem estruturado um certo campo de ações para o exercício da docência, naquilo que é possível ser e fazer com os/as bebês e as crianças bem pequenas?

Pensando a invenção das docências, no sentido de fabricação e produção dos sujeitos-docentes, caberia perguntar-nos: Quais os tipos de pensamentos que estão operando na produção das docências na Pedagogia? Quais jogos de forças são colocados nesse processo? Quais docências são possíveis em um curso que tem uma disciplina específica acerca da educação dos/as bebês e as crianças bem pequenas? De que modo os currículos afetam as subjetividades? Pode este currículo se construir como uma luta por uma forma de subjetividade docente possível? Pode o currículo da FURG ser uma estratégia de contraconduta para desconstruir o não lugar dos/as bebês e das crianças bem pequenas na educação e na formação de professores/as? Como esse curso reivindica para si o direito à produção de certos tipos de subjetividades? Com a história própria do Curso de Pedagogia da FURG, como é pensada a docência com os/as bebês e as crianças bem pequenas?

Se com Hacking (2009), Rose (2001) e Foucault a ideia de invenção tem como objetivo desnaturalizar práticas, modos de conduta, negando a ideia de origem, Kastrup (2015, 2007), desde a Psicologia e a Filosofia, problematiza a invenção como política cognitiva. Um e outro modo de abordagem não são, a meu ver, excludentes, e, por isso, mantenho-os juntos nesta escrita.

Kastrup me convoca, atravessa e convida a pensar a invenção de subjetividades, questionando o modo como percebemos a questão do conhecer. Se até este ponto entende-se que as coisas do mundo não estão dadas, a autora amplia a ideia-conceito de invenção, significando-a como um modo de colocar o problema da cognição.

Gallo (2017) argumenta que encontramos as ressonâncias das ideias de Platão acerca de como acontece o ato de conhecer/aprender. Nessa perspectiva, conhecer é aceder a um plano mais verdadeiro acerca das coisas, iluminando o espírito com a verdade, o conhecimento, e se livrando do mundo das aparências. Segundo o autor, para Platão, todo o conhecimento estava na alma que, ao encarnar, esquecia-se de todas as ideias. Sua missão é recordar o mundo das ideias. Assim, na matriz platônica, o aprender é significado como reconhecimento, “voltar

a saber o que já se sabia” (p. 104), de modo que o estudante descobre um certo saber que sempre esteve ali, à espera de ser representado pela cognição. O processo recognitivo é da ordem da representação.



De acordo com Kastrup (2007, 2015), expressão desse modo de perceber a aprendizagem são os estudos de Piaget, por exemplo, com sua teoria do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, a criança aprende desde processos de acomodação e assimilação. Deste modo, forma-se uma ideia mental do objeto, apenas representado do mesmo modo como está dado no mundo. A cognição se desenvolve por processos de equilíbrio, o que significa adaptação frente a novas experiências por meio dos processos de assimilação e acomodação. No processo de assimilação, a criança, diante do contato com o meio, novos objetos e acontecimentos, incorpora novos conhecimentos aos seus conhecimentos prévios. A acomodação é o processo pelo qual, diante dos novos conhecimentos, a cognição reorganiza-se, ajustando ou criando respostas. O equilíbrio é, assim, o momento de estabilidade resultado das ações cognitivas de assimilação e acomodação.

Por exemplo: uma criança inicia o processo de verbalização e a família tem um gato em casa. Logo, a criança aprende a dizer “gato”. Em outro momento, a família está assistindo a algum desses documentários acerca de animais e aparece uma onça. A criança vê e diz “gato”, pois este é o esquema (conhecimento prévio) que ela tem. Alguém a corrige e diz que não é um gato, mas sim uma onça. Esse novo contato com o meio, com um novo acontecimento, desequilibra as respostas cognitivas que essa criança já possui. Em um primeiro momento, ela incorpora esse novo conhecimento, fazendo o processo de assimilação (há animais felinos com certas características que chamamos de gatos e outros que chamamos de onça). No segundo momento, ao acomodar esse conhecimento, a criança já tem novas estruturas para responder ao acontecimento de ver um gato e chamá-lo de “gato”, ver uma onça e chamá-la de “onça”. Em todo esse processo, a aprendizagem é entendida como a relação com algo que está externo, um conhecimento que já está dado, que se torna interno.

Gallo (2017) aponta que, com algumas modificações desde a matriz platônica, essa ideia referente ao ato de conhecer persiste no funcionamento da escola e na condução dos processos de ensino e aprendizagem, sendo “a matriz do pensamento educacional e pedagógico” (p. 104). Argumenta que contemporaneamente a Psicologia Educacional ligou os termos ensino e aprendizagem (ensino-

aprendizagem), tornando-os um reflexo do outro. Ainda, segundo o autor, as teorias pedagógicas do século XX centram-se na ideia de um controle a respeito da aprendizagem, exatamente aquilo que se ensina é aquilo que é aprendido. Correspondendo à homogeneização de que todos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo, a ligação-reflexo entre ensino-aprendizagem coloca a questão de que algo que está externo, um conhecimento, se tornará interno. A aprendizagem é assim definida como um processo de acoplamento e acúmulo gradual de conhecimentos, do simples ao complexo. Em um processo linear, aprender é evoluir. Evolução entendida como transformação durante o tempo, de trajetória única, sequencial e linear, com um processo de chegada bem definido.

Diferentemente dessa perspectiva, Virgínia Kastrup, ancorada nos estudos e na teoria de autopoiese de Humberto Maturana, neurobiólogo, e de Francisco Varela, biólogo e filósofo, na concepção de modernidade de Bruno Latour e Michel Foucault, bem como nos estudos de Deleuze, Guattari, Bergson e Lévy, a autora defendeu, em 1997, sua tese, intitulada *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição*. Título homônimo do livro inicialmente publicado pela Editora Papyrus, em 1999, e em 2007, pela Editora Autêntica. Esta última publicação foi meu primeiro contato com uma ideia de invenção como produção de si e do mundo, ou, no caso desta tese, a invenção como produção de um si-professora, de um si-docente.

Entendo que se trata de uma diferenciação do modo como até então se tem utilizado o termo invenção nos estudos referentes à formação de professores/as e currículo na área da Educação Infantil. Como apontei na Introdução, na Educação Infantil, a invenção como problemática da docência foi colocada por outros estudos, como Mantovani e Peroni (1999), no contexto italiano, e Campos (2008), Gomes (2015), Barbosa (2016), no contexto brasileiro. Tais estudos usam os termos “por inventar”, “a ser inventada”, “estava sendo inventada”, “em processo de invenção”, colocando uma ideia de futuro e certo entendimento de que se seguia, ou deveria seguir, uma linearidade, uma evolução até a composição da nova docência.

Para mim, na aprendizagem da docência desde um processo cognitivo, caberia aos/às futuros/as professores/as de Educação Infantil, considerando a historicidade sócio-histórico-cultural dessa etapa, aprender conhecimentos e saberes, que, diferentes do seu gosto, crença pessoal ou imaginário social, significariam e produziram um determinado tipo de docência próxima do modelo ou

estilo técnico/conteudista/transmissivo. No processo recognitivo, entrega-se aos futuros professores o pacote de soluções para os problemas desde aí já definidos, datados e produzidos por outrem. O processo recognitivo é um produtor de respostas, é solucionador de problemas. Considera que (alguns) novos conhecimentos para o exercício desta nova docência estão presentes em pesquisas, teses, Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações, palestras, sendo necessário apenas capturá-los, ressignificar e/ou aprofundar experiências prévias, e traduzir tudo em práticas. Tal como em um espelho, refletir e reproduzir um estilo docente aprendido. O objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas.

Diferentemente, os processos cognitivos inventivos, a invenção (KASTRUP, 2007) coloca a ênfase não no ensino, mas no aprender. Assim, invenção não é a busca de um produto que solucionará um problema (inovação), nem uma habilidade inerente a ser treinada e desenvolvida (criatividade), nem tampouco o revelar de algo intrínseco (descoberta). A invenção não é um processo cognitivo, dentre outros, como a atenção, a percepção, mas uma potência. A invenção é a potência que a cognição tem de diferir de si mesma, destacando a produção (de si e da docência) e o produto (de si e da docência) ao mesmo tempo, uma dupla produção. Longe de um sistema linear, evolutivo, a invenção da docência congrega forças tensionantes. Forças que tendem à repetição, forças que tendem a inventar. Não se trata de reproduzir certo modo de fazer e conduzir a docência com crianças bem pequenas, mas inaugurar e inaugurar-se a partir dos nossos processos de problematização e da nossa produção de respostas. Não se trata de absorver novos conhecimentos e colocá-los em prática, mas criar-se, inventar-se junto, na medida em que se inventa a docência.

De acordo com essa perspectiva, não há um sujeito-docente-fundamento, mas a produção de subjetividades a partir de práticas. Segundo Kastrup (2015, p. 2091-292), “o problema não está no mundo, ele não é objetivo. Também não está no sujeito. Ele é configurado em uma zona de encontro, no campo movente da experiência de problematização”. Percebo nas estagiárias que se configuram diferentes experiências de problematização acerca do seu fazer docente: enquanto para algumas a problematização está acentuada no modo de fazer o planejamento, para outras, está no modo de conduzir a contação de histórias, e ainda para outras, na produção de vínculos com as crianças, por exemplo. Mesmo que todas produzam seu trabalho a partir da Pedagogia de Projetos, por uma orientação e condução do

Curso de Pedagogia investigado, os modos de inventar e inventar-se em meio à Pedagogia de Projetos são distintos e bastante peculiares.

Tal ocorre porque não há um eu racional responsável deliberadamente por suas escolhas. Como analiso, a adesão das estagiárias a um ou outro discurso, modo de agir, pensar, decorre de diferentes processos que não perpassam somente a formação, que não têm uma causalidade linear. Com isso, também não se trata de realizar um processo de conscientização (trazer à consciência) de determinadas verdades, com o objetivo de partindo de uma consciência crítica e racional modificar os arranjos educacionais. Um processo de aprendizagem que não é forjado por habilidades e competências a serem colocadas em prática, com um a priori de como funciona e como deveria funcionar a escola. É antes uma experiência complexa, desde combinações (novas) de forças, com movimentos de inquietação, surpresa e estranhamento.

Além disso, coloca-se a questão do tempo. Inventar-se professor/a de creche demanda tempo. Um tempo que não é o do retorno rápido de investimentos, tal qual em operações da bolsa de valores. Não é o tempo do consumo imediato, mas o tempo das ressonâncias. Diferente da compra de uma mercadoria, a experiência é da ordem da lentidão, da incompletude, do insaciável. Uma formação que extrapola o tempo do percurso formativo e que não pode ser contabilizada ou medida por barômetros, fitas métricas ou qualquer unidade de medida estática e igual para todos.

Inspirando-me na escrita de Machado (2012), aponto que pensar a invenção de docências nestes termos e perspectiva não é posicionar-se contra a assunção de que as professoras de creche precisam “saber” para ensinar. Mas é contra a ideia de que as tensões são problemas a serem contidos com a adoção de um currículo integrado e único para o Curso de Pedagogia, por exemplo. E é também contra uma concepção que toma os saberes “(...) como objetos específicos e concretos que poderiam estar ausentes e, ao faltarem, precisariam ser supridos por especialistas, educadores de educadores e materiais didáticos” (MACHADO, 2012, p. 07).

Assim, encerro por hora as ferramentas conceituas desta pesquisa. Como mencionado no início desta seção, há duas ferramentas importantes em uma análise: as conceituais e as metodológicas (VEIGA-NETO, 2014). As estratégias são as outras ferramentas que tornam este trabalho possível. Passemos a elas.

2.2 Das estratégias

As estratégias de uma pesquisa congregam o planejamento e os procedimentos necessários para operar junto ao campo de pesquisa na produção dos dados. Isso porque trabalho com a perspectiva de que os dados não estão por aí à espera de um ser iluminado que venha resgatá-los da invisibilidade. Ou, nas palavras de Mia Couto (2011, p. 22), “os fenômenos culturais não estão parados no tempo à espera que um antropólogo os venha registrar, como prova de um mundo exótico e exterior à modernidade”. Embora não me coloque nesta investigação como uma antropóloga, esta citação destaca como o investigar é, ao mesmo tempo, um modo de produzir e habitar o campo de estudo.

Opto pelo estudo de caso, porque se trata da investigação de um caso singular, que tem uma distinção, frente ao universo da organização curricular dos Cursos de Pedagogia do nosso país. Como aponta Sarmento (2003, p. 140), tal abordagem, o Estudo de Caso, encontra no “estudo concreto dos contextos singulares da ação as condições para a formulação de perspectivas, teorias e conclusões de implicação teórico-prática de múltiplos valores e sentido”. Assim, parece-me que a organização curricular do curso de Pedagogia da FURG traça uma descontinuidade quanto ao modo como a Educação Infantil vem sendo estudada nos cursos de formação inicial, levando-me a pensar esse jogo de diferenças. Não estou interessada exatamente em uma história dos rastros e da tradição, mas, especialmente, nesse espaço de ruptura, em que subjetividades estão se produzindo nesses espaços. Também não tenho a pretensão de esgotar o tema ou fazer uma análise exaustiva desse caso, mas detectar e operar os elementos de processualidade dessa experiência curricular (KASTRUP, 2015).

Outra inspiração é a etnografia como estratégia de aproximação do fenômeno, que permite fazer emergir as vozes que estão presentes no modo como se constrói uma determinada verdade (KLEIN; DAMICO, 2012); e eu acrescentaria uma determinada subjetividade. Essa vertente está ancorada na chamada virada pós-moderna na etnografia, colocando o sujeito como efeito dos discursos, em vez de pensá-lo como uma entidade prévia aos discursos. Assim, é importante considerar, de acordo com os autores Klein e Damico (2012, p. 68): (i) “a presença do narrador (eu) na história com base na autorreflexividade”, que trata de uma autorreflexão acerca da relação entre o pesquisador e o que está sendo investigado,

de modo que o pesquisador está profundamente implicado na produção de uma narrativa da investigação, a partir de sua posição teórica e da maneira mesmo como interpreta o mundo; (ii) “produzir evocação em vez de descrição”, que trata de em vez de tentar fornecer uma verdade dos dados e uma leitura supostamente neutra do social, fornece narrativas e compreensões que perpassam conhecimentos, experiências pessoais, emoções, etc; (iii) “utilizar de interrupções feitas por artefatos culturais”, que trata de incluir ao longo da investigação textos culturais, como fotografias, cartazes, etc.

Inspiração não tem relação com seu uso na Teologia, de que um sopro divino ilumina uma capacidade de criação. Ou com a ideia de um processo biológico, inspirar, colocar algo externo para dentro, o ar. Mas antes, entende-se inspiração como afetação, como rebatimento. Isto porque tais inspirações decorrem dos encontros com a orientação de tese e com os colegas do grupo de pesquisa, também doutorandos, advindos de diferentes campos (Educação Física, Psicologia, Artes, Química, Pedagogia). Foram esses encontros e seus desafios, suas relações, que me contagiaram, que fizeram a pesquisa produzir-se e ser produzida todos os dias. Não previamente, mas no processo. Ao mesmo tempo, fui construída e produzida junto e com a pesquisa, em meio a caminhos que não foram achados, mas produzidos.

A aceitação da entrada em campo, os termos de consentimento (vide anexos), a possibilidade de escolha de um nome fictício para identificação dos sujeitos que fizeram parte do estudo, o direito ao sigilo de suas informações particulares, bem como a liberdade para a qualquer momento retomar eventuais dúvidas quanto à pesquisa ou mesmo retirar o seu consentimento são mais do que alguns procedimentos éticos daqueles que se fazem presentes para cumprir protocolos. Tais atitudes perpassam jogos de forças, jogos de poder e saber que inserem essas práticas de aproximação-condução-produção da pesquisa em uma experiência que se dá na relação com outros.

Luciana Loponte (2003) escreve a respeito de uma ética para a docência, defendendo uma docência artista. Decorre daí minha inspiração para construir e inventar-me como professora-pesquisadora-artista. As folhas A4, a meu ver, assinadas e os protocolos dizem mais de uma ética umbiguista e solitária. Perfaço meu percurso de pesquisa buscando uma experiência ética que não se propõe a dissolver as relações de autoridade e poder, mas tomá-las de modo tal em que foi

possível jogar e produzir os dados em meio a relações de poder flexíveis e instáveis, mas sobretudo mínimas quanto a uma ideia de dominação. Uma preocupação que versa não somente acerca de direitos autorais, mas especialmente das linhas de afetos e dos modos com que nos conectamos uns aos outros.

Em termos dos caminhos operacionais, como primeiro movimento, entrei em contato tanto com a coordenação do Curso de Pedagogia da FURG, quanto com a direção do Instituto de Educação, para manifestar meu desejo em realizar a investigação naquele contexto, expondo os objetivos e buscando o consentimento para minha inserção nesse cotidiano. Após os consentimentos do âmbito institucional, contactei as professoras das disciplinas Literatura Infantil e Juvenil, Educação de crianças de zero a três anos, Estágio I, Psicologia da Educação Especial, que estavam em andamento no segundo semestre de 2019, nos meses de junho/julho. Tais disciplinas compõem o 7º período da grade curricular do referido curso. Esses foram os primeiros espaços em que me apresentei e expus a pesquisa para as alunas e os alunos, as/os conheci e fomos estabelecendo vínculos. Participei de algumas aulas, pois as disciplinas já estavam encerrando, visto que, logo após, em agosto daquele ano, iniciaria o estágio. Nesse contexto nascente acompanhei as atividades de duas turmas: diurno e noturno. Apesar de haver duas turmas, o currículo é o mesmo para ambas, apenas diferenciando-se quanto ao turno de oferta para o ingresso e percurso formativo.

Inicialmente, sinto que por parte dos alunos e das alunas houve uma certa hesitação, percebia isso nos olhares que dirigiam a mim. Nesse contexto cabe destacar os modos pelos quais fomos nos acercando uns dos outros. Não só participei das ações que compunham o quadro das disciplinas, como apresentações de trabalho e aulas, mas também de espaços mais descontraídos de sociabilidade, como o chá de bebê de uma das alunas que estava grávida. Esse sentimento e acolhimento foram registrados no caderno de campo:

Uma das alunas da noite comentou que já me conhecia. Contou que fazia atividade de regência em uma escola onde eu trabalhava. Disse que teve um dia em que eu cobri a hora atividade da professora da turma em que ela estava. Despedimo-nos e algumas perguntavam: “Vens amanhã, né? É chá de bebê!”, conforme anotei no diário de campo.

A pergunta-afirmação de que se retornaria no outro dia foi como um gesto de aceitação-convite. Convites... outro espaço em que estive presente foi o I Seminário

de Práticas Educativas do Curso de Pedagogia, ocorrido em novembro de 2019, tanto como ouvinte como oficina de uma proposta acerca de jogos e brincadeiras, a convite da coordenadora do Curso, professora Sabrina.

Quando me senti mais próxima, propus um questionário (vide anexos), com perguntas abertas e fechadas, a todos e todas que eram concluintes, com o objetivo de conhecê-los/as em termos mais demográficos. Buscando entender, a partir de perguntas específicas, detalhes mais centrados nas percepções e significações daquele grupo, como um todo, e não somente das estagiárias da creche. Os questionários me aproximaram dos motivos que levam à escolha, ou não, pelo estágio final ser realizado no contexto da creche, visto que este é optativo, bem como aproximar-me das construções de sentidos que têm dos bebês, das crianças bem pequenas e de sua educação. Possibilitou-me fazer um levantamento das disciplinas ou componentes curriculares que trabalham temas referentes à creche ao longo do Curso de Pedagogia, a partir da visão desses/as estudantes, tomando-os como informantes privilegiados. Dito de outro modo e fazendo as amarras conceituais, as questões propostas permitiram-me fazer um primeiro acercamento, especialmente de dois pontos de análise que propus: o currículo (percebendo quais conhecimentos de Educação Infantil e docência são postos em circulação pela formação, a título de exemplo) e os processos de subjetivação (como vislumbrar algumas relações de força e significações na construção desses professores).

Inicialmente elaborei o questionário de modo *on-line*, com o Formulários do Google. Neste modo, vinte e dois alunos e alunas participaram. Fiz também a impressão do mesmo questionário e disponibilizei àqueles/as que preferissem respondê-lo de modo físico, e nove alunos responderam deste modo, como já mencionado.

Outro movimento, constituindo as linhas da observação participante, foi acompanhar somente aquelas alunas que realizaram estágio em grupos na creche (berçário ou maternal – crianças com idade de zero a três anos e onze meses). Tal estratégia colocou-me no lugar de ouvinte e de partilha. Compartilhei com as alunas, trilhei e participei dos espaços e sentimentos que compunham as orientações de estágio, tanto coletivas, quanto individuais.

Os sujeitos da pesquisa em contexto de estágio constituem-se por três duplas, seis alunas, a saber: Maria Flor, Maitê, Clara, Marcela Fernandes, Beyoncé da Silva, Beatriz e Antônia Souza. E, colocando-as como um corpo, designado por

um nome, embora fictício, cabe mencionar que mesmo que a coordenação do Curso de Pedagogia da FURG, na pessoa da professora Sabrina, tivesse me passado uma lista com uma organização dos estágios contendo o nome de cada estagiária e *locus* (escola, grupo, faixa etária) de realização dos estágios, esses espaços em que estive com as alunas, tanto presenciais, no Instituto de Educação e nas escolas, como virtuais, realizados *on-line*, foram fundamentais para conhecer aquelas alunas que efetivamente iriam participar no decorrer da investigação. Poderia ter optado por me endereçar diretamente a elas, procurando-as individualmente; mas como discorri até aqui, em cada movimento de investigação e cada modo de virar o corpo para o campo e habitá-lo, não se trata nem de uma coleta de dados, nem de uma ética pautada na ideia de obrigação-dominação. Escolhas ético-político-estéticas.

Duas duplas fizeram o estágio com o grupo de berçário (Maria Flor, Clara, Marcela Fernandes e Beyoncé da Silva), crianças com idade entre um e dois anos, e uma dupla (Beatriz e Antônia Souza) com o grupo de maternal, crianças com dois anos de idade. Ambos os estágios foram realizados em escolas municipais de Educação Infantil da cidade do Rio Grande – RS.

Acompanhei as orientações de estágio dessas duplas indicadas anteriormente. Alude-se ainda a algumas outras questões importantes. Uma é de que inicialmente previa-se também um acompanhamento dos estágios *in loco*, porém a orientadora, professora Maria Renata, considerou que tal proposta não fosse realizada, em razão de o número de adultos/as que já estariam presentes no convívio com as crianças (de modo que eu seria mais uma “estranha”), e tendo o cuidado de que as estagiárias-mestres não se sentissem avaliadas ou examinadas pela minha presença.

Outra questão é a percepção que esta estratégia-caminho conduziu a potência de/para adentrar às minúcias do currículo e dos processos de subjetivação. Perfazendo o caminho dos espaços de exposição das significações das estagiárias (daquilo que diziam nos espaços de orientação, do que escreveram nos relatórios, do que diziam nas Rodas de conversa e do que disseram depois nas conversas individuais), fui percebendo as relações de poder-saber (do que pode ou não ser dito e em qual contexto) e o modo como isso as produz como professoras. Ou seja, o modo pelo qual inventam-se como professoras.

Acompanhei dezoito orientações de três duplas ao longo de dez semanas de estágio. Tal processo ocorreu nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro

de 2019, totalizando vinte horas de orientações, já que cada uma tinha duração entre sessenta e noventa minutos. Algumas orientações aconteciam pela manhã, no espaço da FURG, na sala do Instituto de Educação, no anexo do prédio 4, do campus Carreiros, e outras à noite, nas residências das orientadoras. Algumas vezes, em razão de os horários de orientação serem os mesmos com uma e outra orientadora, fiz opção por qual dupla acompanhar.

Ainda, em alguns momentos ocorria mais de uma orientação no mesmo dia, contexto que me levou a solicitar autorização da orientadora e das estagiárias para utilizar o recurso de gravação de áudio. Tinha o receio de misturar falas, contextos, confundir-me ou mesmo não ser tão precisa acerca do que acompanhava, e as gravações se construíram como um suporte para a memória. Ademais, algumas falas me pareciam potentes para performar nesta escrita como transcrição literal.

O caderno de campo como outra estratégia, movimento e escolha é uma composição de transcrições, percepções, ideias, anotações. Um caderno tomado como espaço de registro. Não apenas como suporte de escritos da observação, mas também de escritos de reflexão (KLEIN; DAMICO, 2012). No interior das escritas de cada folha há ainda trechos de transcrição das gravações das orientações. Contudo, não tinha a pretensão de transcrever de modo idêntico. Preservei apenas aquelas falas que me pareciam interessantes e em momentos que considerei ser importante manter o modo de fala e os termos específicos dos interlocutores.

Outra estratégia metodológica insere-se na análise de documentos, entendendo-os como monumentos (LE GOFF, 1990; FOUCAULT, 2008). Tal acepção vai na contracorrente da percepção do documento como prova e com evolução linear, tal como propunha a história positivista. Significa, portanto, considerar que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 545). Trata, assim, de desmontar o documento, desestruturá-lo, recortá-lo e sublinhar suas relações, séries, produções. Considerar os documentos como monumentos significa percebê-los como produzidos em meio a um complexo feixe de relações históricas, sociais, culturais do contexto, mas também em meio aos complexos feixes dos contextos que o antecederam e precederam. Assim é que os documentos não são um exercício técnico, objetivo, ou apenas um instrumento neutro, são antes um esforço de imposição e construção de significados, contingentes e históricos, permeados por

contradições e lutas. O documento é ao mesmo tempo testemunha e produtor de relações de poder-saber.

Considero como documentos o Projeto Pedagógico de Curso, o quadro de sequência lógica com as disciplinas e suas ementas ou as grades curriculares, os planos de ensino de algumas disciplinas e, com relação às alunas e aos alunos, as escritas dos relatórios de estágios realizados na creche. Os primeiros documentos abordam quais saberes são construídos, visibilizados, qual o modo operativo do currículo (as visibilidades da creche e dos/as bebês e das crianças bem pequenas, os saberes apontados como necessários e o percurso formativo), e os relatórios de estágio, apesar de abordarem também as questões anteriores, colocam em evidência, especialmente nas escritas e nos registros, os modos de se produzir e ser produzida como professora de creche.

No currículo do Curso de Pedagogia da FURG, vigente a partir de 2016, treze disciplinas mencionam em suas ementas o termo Educação Infantil. Destas, duas disciplinas (Estágio I e Estágio II) configuram-se a partir da escolha dos estudantes por seu lócus de estágio obrigatório dentre Anos Iniciais, Educação De Jovens e Adultos e Educação Infantil. Sete disciplinas podem ser consideradas com abordagem específica para o trabalho com as crianças de zero a seis anos, uma vez que não fazem menção a outra faixa etária. Ainda, importante destacar, há a presença de uma disciplina intitulada “Educação de 0 a 3 anos”, abordando de modo mais sistemático e específico a docência com crianças pequenininhas.

Utilizo dois PPCs, um datado de 2016 e outro de 2018. Tais fontes justificam-se em razão de que o grupo que acompanhei é oriundo destas duas regulamentações, vivenciaram e sofreram as alterações curriculares que se colocaram a partir de 2018. Do PPC de 2016 para o de 2018 verifica-se alteração na carga horária das horas complementares, das disciplinas obrigatórias e do estágio. A partir de 2018, as disciplinas Atividades de Docência passaram a compor o Núcleo dos Estágios, em vez do Núcleo das Disciplinas Obrigatórias, como em 2016. Também há um acréscimo de 100 horas nas atividades complementares, passando para o total de 200h na regulamentação de 2018.

A análise de alguns dos planos de ensino, dos seus conteúdos e temáticas, permitiu acercar-me das alternativas que estão em campo como resultado de relações de forças e que produzem subjetividades docentes para o trabalho na creche. Tais planos de ensino foram elencados a partir das respostas dos

estudantes, obtidas no questionário para a pergunta: “Você poderia citar professores(as) e disciplinas que considera que contribuíram para pensar a docência com as crianças de zero a três anos?”. Ora a partir do nome da professora, ora do componente curricular, os estudantes mencionaram as seguintes disciplinas: “Cotidiano da Educação Infantil”; “Atividade de Iniciação à Docência II”; “Atividade de Iniciação à Docência III”; “Atividade de Iniciação à Docência IV”; “Fundamentos da Educação Infantil I e II”; “Jogos, Brinquedos e Culturas”; “Educação de 0 a 3 anos”.

A parceria com as estagiárias participantes foi fundamental nesse momento da pesquisa. Foram elas que me indicaram as professoras que ministraram essas disciplinas em suas turmas e informaram o e-mail de contato de cada uma. Enviei um e-mail explicando e explicitando a pesquisa e seus objetivos, bem como solicitando a contribuição com o envio do plano de ensino das disciplinas mencionadas acima, e obtive retorno de todas.

Também pesquisei alguns registros do Arquivo Geral da FURG, relatórios de estágio de anos anteriores, com a finalidade de elaborar um levantamento da quantidade de estágios obrigatórios realizados em creche numa perspectiva do currículo mais longitudinal. Lá encontrei alguns relatórios, em CD e impressos, que ainda não haviam sido descartados e me empenhei em traçar o quantitativo possível. Tal movimento teve o objetivo de buscar elementos que me auxiliassem a produzir o Curso de Pedagogia da FURG como um caso, destacando a creche nos seus percursos formativos. Trata-se de um movimento que se construiu com muitas lacunas, uma vez que não há registro temporal acerca dos estágios realizados ao longo da história e constituição deste Curso de Pedagogia. Portanto, os dados deste levantamento circunscrevem-se aos relatórios que ainda estavam em pastas no Arquivo Geral, mas que evidenciam que naqueles anos houve estágios em creche e que essa docência já estava ali, fazendo-se.

Os relatórios de estágios, apesar de integrarem o arquivo de documentos, são tomados, neste trabalho, na acepção de Foucault (2004), como tipos de escritas de si de caráter institucional. A escrita de si é um ocupar-se de si mesmo. “Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”, aponta Foucault (2004, p. 156). Ancorada neste autor, Kastrup (2015), ao analisar uma prática de leitura, discorre a respeito dos processos de prática de si, também chamados tecnologias de si. Trata-se de um modo de operar sobre o corpo e a alma, obtendo uma transformação, a produção de si.

A escrita, como tecnologia de si, coloca certa atenção a si, aos pensamentos, ao imaginário, às concepções, ao olhar. Os movimentos de escrita dos relatórios de estágio são analisados como uma estratégia pela qual os alunos e as alunas são convidados/as a se pensarem como futuros professores e professoras de um determinado tipo, e, portanto, são convidados/as a pensarem seus processos de constituição como docentes. No momento em que se escreve, constrói-se certo significado a respeito de uma história. A escrita dos relatórios opera, de certa forma, movimentos interiores e no modo como cada uma das estagiárias-mestres percebe-se como docente.

Os relatórios de estágio compostos de escritas reflexivas revelam a cada linha os movimentos interiores, num processo próximo ao da confissão. É uma espécie de abertura de sentimentos, percepções, modos de condução de si e das crianças. Como se percebe nos trechos a seguir, com a explanação das suas emoções, que expressam sensações ante a vivência do estágio, e do uso dos verbos perceber e precisar, conjugados no indicativo do presente/futuro na primeira pessoa do plural, que denotam ações referentes à conduta da dupla de estagiárias:

Nessa manhã de segunda-feira demos início a nossa segunda semana de estágio! Mais seguras com nossos pequenos, o sentimento de nervosismo e ansiedade que na segunda anterior nos tomava conta, vêm sendo substituído por segurança e confiança em nossa atuação (Relatório de estágio Maria Flor e Beyoncé, 2019)

A turma é muito agitada, além de algumas crianças não aceitarem nenhuma atividade ou pedido que fazemos. Percebemos que precisaremos de várias atividades extras (brincadeiras) para que eles fiquem ocupados. Nas contações precisaremos ser bem mais criativas e chamativas, na tentativa de que eles prestem atenção. (Relatório de Estágio Maitê e Micka, 2019)

Tivemos um dia superinteressante. Nos sentimos mais tranquilas, conseguimos organizar dois momentos para as crianças. (sic, Relatório de Estágio Marcela Fernandes e Clara, 2019)

Os verbos utilizados pelas estagiárias (sentimos, precisaremos, percebemos) conotam e demonstram alguns procedimentos do trabalho a respeito de si, dentre eles: 1) ações que demandam mudanças quanto ao seu modo de conduzir as atividades junto às crianças; 2) as mudanças de sensações e sentimentos experimentados no desempenho da docência; 3) a recepção de uma primeira impressão da resposta das crianças à sua conduta docente e posterior remodelamento do planejamento. Por meio da escrita e do processo reflexivo, as

estagiárias apontam sutilmente como reagem, modificam-se e se inventam como docentes de creche ante os processos de subjetivação.

Contudo, saliento que compreendo tais relatórios como mais ou menos abertos, mais ou menos livres, pois estão imersos numa relação de avaliação e poder muito particular e específica, já que são um dos requisitos para a obtenção do título de graduadas/os em Pedagogia. Os relatórios têm assim uma ambiguidade: são uma escrita de si, mas também são uma escrita para o outro, uma vez que não há uma característica totalmente voluntária, e decorre de uma certa obrigação (as estagiárias-mestres não têm a opção de não fazer tais registros). As escritas tanto são destinadas à orientadora, quanto à escola e às professoras regentes. São escritas que se forjam mediante afetos de aprovação/reprovação, inseguranças, tensões, ansiedades, euforias, frustrações, preocupações e como percebem a si e as crianças. Deste modo, esses documentos são tomados na perspectiva de escrita-de-si-para-o-outro, dados os seus atravessamentos.

Ainda cabe apontar que os relatórios de estágio são registros percebidos pelas estagiárias como instrumentos do processo de avaliação, conforme expresso em um dos relatórios: “Em nosso processo de estágio a avaliação se dará com base em nossas observações, reflexões diárias e registros digitais, levando em consideração a especificidade e tempo de cada bebê” (Relatório de Beyoncé da Silva e Maria Flor). Em outro relatório, de Maitê e Micka, este documento é intitulado de “avaliação”, o que reforça o argumento de uma escrita para o outro. Uma escrita de si, mas também uma escrita para avaliar e ser avaliada.

Nos relatórios percebe-se a aproximação de termos e métodos como o registro, a avaliação, a observação e a reflexão. Outros termos que designam os relatórios são “reflexões”, “relatos reflexivos”, “reflexão”. Expressões que demarcam o caráter dessas escritas. Beatriz e Antônia Souza destacam o registro e a avaliação como uma habilidade e missão da professora. De acordo com elas, “(...) a partir dos seus registros o professor constrói sua identidade” (Relatório de Estágio de Beatriz e Antônia Souza, p. 10). Tal excerto evidencia certa percepção do registro com um espaço para dizer de si, falar de si e construir-se como docente.

Cada relatório final de estágio é composto por registros reflexivos diários e um registro reflexivo final abarcando toda a vivência do estágio. Além dos registros, também compõe o relatório final de estágio: o projeto desenvolvido (contendo os roteiros diários de planejamento, justificativa, os objetivos, a metodologia, os

recursos necessários e os modos de documentação), a proposta de estágio (situando a escola, o grupo de crianças, as concepções de desenvolvimento do trabalho). A organização dos relatórios quanto ao registro varia um pouco: em alguns, a escrita ou registro reflexivo está localizado logo após o roteiro de planejamento do dia, em outros localiza-se ao final de todos os roteiros, em uma parte intitulada “registros”. Percebe-se o uso de estratégias de registro para além da escrita, como as fotografias, tanto das crianças quanto da organização do espaço, e, em alguns casos, a transcrição de falas das crianças ou de outras profissionais. Também há diferenças na extensão das escritas.

Outra estratégia que buscou operar e aceder às significações desde a vivência do estágio foram as Rodas de conversa, que foram inspiradas em Cecilia Warshauer (2017). Realizaram-se quatro Rodas de conversa no período, entre o final novembro e início de dezembro de 2019, formadas por pessoas e coisas – as alunas, a mesa, as cadeiras, o suco, os biscoitos, o gravador de voz, as bolsas –, no espaço do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia, no campus Carreiros da FURG, cedido pela gestão do diretório naquele momento.

Algumas demandas de tempo-espaço interpelaram nossas Rodas e impossibilitaram expansões tanto quanto ao número de encontros, quanto às possibilidades de organização dos disparadores das conversas. As estagiárias encontravam-se em momento final de estágio (quando precisam entregar o relatório), e envolvidas com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e sua escrita, e adjacente a isto, quatro alunas trabalhavam no turno inverso à graduação, seja empregada em escola particular ou com bolsas de extensão, e duas estudantes residiam em outras cidades, o que lhes tomava tempo e gastos com deslocamento. Isso incide em um dos aspectos interessantes das Rodas de conversa, que é a continuidade e a recorrência de tais espaços. Porém, como aponta Warschauer (2017), seus princípios podem ser também desenvolvidos em encontros pontuais. Assim, desenvolveu-se nesta pesquisa um tipo de Roda de conversa, seguindo algumas características que perpassam número de participantes, objetivos, dinâmicas utilizadas, construção de confiança.

Considerando todos esses fatores, as Rodas de conversa desenvolveram-se com as alunas estagiárias da creche que podiam estar presentes no dia e horário marcados, constituindo assim um grupo flutuante, em que a frequência não foi uma constante. Com uma dupla, alunas que residiam em outras cidades, desenvolvi as

mesmas temáticas, que exponho logo abaixo, por meio de mensagens de áudio via grupo no WhatsApp. Cabe apontar ainda que, naquele momento, uma dupla de estagiárias, que não acompanhei nas orientações, juntou-se ao grupo e à pesquisa; são elas Maitê e Micka. Assim, tanto nas Rodas de conversa, nas entrevistas e ao número de relatórios de estágio foram oito o número de alunas participantes da investigação.

As Rodas de conversa são espaços de fala, escuta, percepção de si e do outro, que decorrem de situações de partilha e reflexão. Motivadas por uma situação disparadora, as participantes da Roda são levadas a se colocarem em processos, já que a Roda “não se reduz a uma dimensão técnica” (WARSHAUER, 2017, p. 117). Processos de escuta, de percepção das suas verdades, de confronto com antagonismos, de construção de sentidos, de práticas, de aprendizagens. A Roda tem também uma característica de segurança e surpresa, uma vez que se trata de um espaço de confiabilidade de abertura de si e afetação desde outras histórias, pensamentos e subjetividades. A Roda, como estratégia metodológica de investigação, não tem o caráter de recolher dados, mas produzi-los no encontro, em uma situação muito específica, e sem um controle absoluto da condução ou do produto dela.

Lembro-me de uma situação em uma Roda, por exemplo, em que conversávamos acerca do modo de condução das crianças em situações de conflito, e uma das estagiárias relatou que disse a uma das crianças “desce daí!”, em tom bravo, ordenando que a criança saísse do local em que estava e impondo sua autoridade. Parece que ainda sinto os olhares que me olharam naquele momento, como se esperassem um posicionamento (talvez de reprovação?). Mantive-me em silêncio e acompanhei com o olhar os corpos que mostravam desconforto. Até que uma delas disse: “é... a gente procura conversar... dizer assim, quem sabe vamos ali, em outro lugar” e começou a explicar como conduziam essas situações com as crianças e porque conduziam desse modo. As Rodas se constroem em meio a dissensos. Contradições que são formativas, uma vez que incitam e colocam o problema de por que faço assim e não de outro jeito, ou o que meu modo de condução de pensamento produz na docência e na relação com as crianças? Deste modo, coloca-se também o caráter formativo desses espaços.

As nossas conversas tinham início a partir de uma pergunta-situação-disparadora. As temáticas-disparadoras das Rodas de conversa são assim

elencadas: 1) Contar a escolha de grupo/turma para o estágio; 2) Contar uma situação ou experiência do estágio que foi marcante ou que considere interessante; 3) Conversar a respeito da frase “a gente está aprendendo a ser professora de berçário”, proferida em uma orientação. Desenvolvemos quatro Rodas de conversa, sendo que duas Rodas partiram da temática disparadora número dois, pois eram grupos diferentes.

As entrevistas, em uma perspectiva de narrativas biográficas, foram realizadas tanto com as alunas participantes quanto com três professoras do Curso de Pedagogia. Com relação às alunas, participaram seis estudantes. No que tange às professoras, participaram Ana Cristina Coll Delgado (ex-professora), Ivone Regina Martins e Maria Renata Alonso Mota (ambas ainda professoras do referido curso). Como já estávamos em 2020 na pandemia de COVID-19, todos os encontros ocorreram via web-conferência. Tanto com a professora Ana Cristina, quanto com a professora Ivone, tais conversas ocorreram em apenas um encontro com cada uma, com duração de uma hora cada encontro. Com a professora Maria Renata, por sua disponibilidade e, talvez, por um envolvimento mais amplo com o próprio estudo, ocorreram cinco encontros on-line, com duração variável de quarenta minutos, uma hora ou uma hora e trinta minutos. Lembremos que a professora e seu trabalho são foco de atenção desta tese, pela observação dos encontros de orientação e discussão com as estagiárias no contexto do estágio.

Para as entrevistas, dispus de roteiros (vide anexos) com questões-guias que indicavam e conduziam os caminhos de nossas conversas. Procurava iniciar com uma pergunta e mantinha o roteiro ao meu lado, conforme ia percebendo na conversa que aspectos de outras perguntas já tinham sido abordados, eu as dispensava ou traçava uma nova pergunta com o objetivo de aprofundar a questão em pauta. Deste modo, nossos encontros e conversas não se resumiram a diálogos de pergunta-resposta, cujo resultado foram narrativas lineares.

Este *script* metodológico produz os movimentos que operacionalizam as fontes de dados, com o propósito de analisar, de modo específico, os sentidos atribuídos aos bebês e às crianças pequenas e a sua educação nas escolas de Educação Infantil; os saberes considerados como necessários para exercer a docência na creche; os sistemas de pensamento e as experiências que produzem sentidos acerca da docência na creche; a produção de um tipo de intelectual no processo formativo. Esses aspectos contribuem para a análise dos processos de

subjetivação como invenção no processo formativo do Curso de Pedagogia, nos eixos que aponto a seguir.



2.3 Um modo analítico

Sarmiento (2003, p. 171) coloca que “a investigação etnográfica da escola, [...] é uma interpretação de interpretações”. Tal argumento, embora de perspectiva diferente, cabe também no caso desta investigação, mesmo que trate aqui de um outro contexto que não a escola. Rigor metodológico não significa transcrição do real. Isso porque estou perpassada pelos próprios processos e perspectivas que já descrevi anteriormente. Também, porque o conhecimento envolve e é linguagem, construindo-se como discurso. A partir da perspectiva que proponho este trabalho, entendo, “desse modo, [que] a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento – ela constitui o próprio pensamento” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67).

Assim, cabe lembrar que na relação entre os investigadores e os sujeitos perpassam relações de poder, além de confiabilidades que têm tempos próprios de cada um e cada uma. O poder não é tanto da ordem da violência ou da ordem da posse, quanto da ordem de um jogo de significações e de um jogo da verdade.

Nesse jogo de significações, traço também uma estratégia analítica. Principalmente a partir de uma perspectiva que tem certos cuidados no tratamento, a ser realizado posteriormente, do corpus discursivo. Não tenho a pretensão de produzir um método de análise do discurso. Antes, traço um caminho possível no tratamento e na análise dos dados.

Um primeiro movimento analítico se ancora nas coisas ditas. Mas o que isso efetivamente significa? Trato de recusar a busca por uma origem e, também, um possível sentido oculto das/nas coisas. Como menciona Fischer (1996, p. 102), “para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há discursos e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. Ainda, significa recusar essa sombra do não dito, que estaria minando o discurso desde seu interior (FOUCAULT, 1987).

Um outro movimento trata de abandonar os universais, ou seja, não partir de certas teorias gerais. Foucault (2018), em *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*, recusa as categorias gerais referentes ao prazer ou à virtude no desenvolvimento de sua investigação. Fico pensando quais seriam as grandes

verdades acerca da educação dos/as bebês e dos/as profissionais desta educação. Penso, e os estudos confirmam isso, que estas verdades se localizam nos discursos acerca da maternidade e a mulher como educadora nata, a ideia de que tal docência deve ser exercida exclusivamente pelas mulheres, e a ideia de que a educação dos/as bebês e das crianças bem pequenas deve ser feita apenas no âmbito doméstico. Acredito que essas são as grandes verdades ou os universais que nos interpelam cotidianamente de diferentes formas. Adentrando-me o exame das práticas, do modo como nos constituímos como professoras e professores, na relação com os processos de subjetivação e governamento, busco a maneira pela qual certos temas e discursos de identidade, como a babá e a professora, por exemplo, se reatualizam no discurso curricular.

Perguntar-se o que significam esses enunciados terem se manifestado na disciplina específica de zero a três anos e não em outro lugar, ou nos discursos dos entrevistados e dos documentos, por exemplo. Interrogando “a linguagem naquilo que ela produz e que a produz” (FISCHER, 1996, p. 63). Entendo, assim, que os discursos produzem as coisas de que falam, colocam-nas em funcionamento dentro de determinadas regras (FOUCAULT, 1987).

Ao lançar um olhar analítico ao emaranhado de dados produzidos, inicialmente traçarei certas categorias, mas mantendo-as em suspensão, logo após, detendo-me na irrupção dos enunciados, entendidos como um acontecimento na história. Estas categorias não são assim unidades concretizadas a priori. As categorias como formas construídas em um jogo de relações passam por certas decisões que estão ancoradas no desenvolvimento dos conceitos que sustentam esta tese (lembremos, são eles: currículo, processos de subjetivação e invenção).

O enunciado é assim “como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte” (Idem, p. 96), é essa irreducibilidade das unidades, que não se confunde com a frase ou com os atos de fala. Esse escavar os enunciados “consiste, basicamente, em colocar as coisas ditas na situação de coisas relacionadas” (FISCHER, 2007, p. 52).

Fischer (2001) destaca como o enunciado, para Foucault, interessa a partir de quatro elementos básicos: (i) “a referência a algo que identificamos” (p. 202), ou seja, associado a “determinadas práticas, a modos concretos e vivos de funcionamento, circulação e produção dos discursos; e correlacionando os enunciados a outros, do mesmo campo ou de campos distintos” (p. 52); (ii) a

existência de uma posição de sujeito (que não remete imediatamente ao autor da fala e trata-se de uma função determinada, ou seja, que sujeitos estão autorizados a falar acerca de determinado objeto); (iii) o fato de o enunciado não existir sozinho e estar correlacionado a outros discursos; (iv) a sua materialidade (que comporta a base material do enunciado, onde ele aparece, ou seja, neste caso, as entrevistas, escritas (caderno de campo e relatórios de estágio), projeto pedagógico do curso, os planos de ensino).

Essa organização permitiu traçar uma compreensão da invenção/produção de subjetividades docentes para a creche no currículo do Curso de Pedagogia da FURG. Assim, finalizando, destaco que essas exposições servem para tentar desenhar um quadro metodológico e analítico com relação ao tema desta investigação. Como aponta Fischer (2007, p. 58),

o trabalho maior, a partir daí, será organizar, desorganizar e novamente organizar os dados colhidos, segundo um esquema que esses mesmos dados sugerem, iluminados, é claro, por algumas ideias básicas.

Minha estratégia de trabalho é procurar demonstrar como os conceitos de currículo, processos de subjetivação e invenção são potentes para analisar as práticas cotidianas de formação de professores. Portanto, trata-se, penso, de um exercício criativo, na medida em que me aproximo de tais conceitos-ferramentas para pensar a formação docente para a creche, colocando novas lentes em um mesmo problema.

Coloquei muitas perguntas nesta seção, foram com estas e tantas outras que a investigação se moveu. Não tenho a pretensão de respondê-las, cada uma, nem as esgotar nesta tese. Detenho-me na pergunta-medular desta investigação: como vêm se inventando docências para a creche no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)? E, a partir daqui, entranho-me mais propriamente na temática e no objeto de pesquisa, pousando as análises iniciais na configuração dos (Per)Cursos de Pedagogia, estudando em particular o curso da FURG como um caso.



3 (Per)Cursos da Pedagogia: o caso da Universidade Federal do Rio Grande - FURG



Este capítulo tem como objetivo analisar aspectos da história do Curso de Pedagogia junto à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, destacando o cenário histórico e institucional da emergência desse curso ainda nos anos de 1960 e os sistemas de pensamento que caracterizaram momentos da história desse curso e a preocupação com a invenção de docências para a creche. Opero especialmente com depoimentos de personalidades que foram alunas/os e/ou professoras/es deste curso, bem como com documentos como o Projeto Político Curricular – PPC e os quadros de sequência lógica – QSL (quadro de disciplinas). Para tanto, nestes parágrafos iniciais recupero o contexto de criação da Universidade, pois este curso é umas das linhas que a originam.

As pesquisas, documentos e textos informam que a história do Ensino Superior na cidade do Rio Grande e, portanto, no que posteriormente viria a ser a FURG, começa por esforços conjuntos de setores da comunidade, especialmente empresas privadas, setor público e a “ilustre classe de engenheiros”. Os primeiros encontros que organizam a constituição do Ensino Superior datam dos anos de 1951 e 1952. Publicações em jornais da época, como *O Tempo*, informavam a população e a “mocidade estudiosa” a respeito dos caminhos trilhados na criação dos cursos superiores.

Na cidade do Rio Grande, com sua forte marca comercial e industrial, deu-se prioridade inicialmente ao curso de Engenharia Industrial – o primeiro a ser criado –, e posteriormente aos cursos de Ciências Econômicas, Direito e Filosofia, como acompanharemos. O curso de Engenharia Industrial, nos relatórios e pareceres de justificativa para a implementação do ensino superior nesta cidade, é elencado como importante iniciativa para oferecer engenheiros especializados para a indústria. Diante do cenário local, cabe apontar que a criação de tais cursos não foge ao investimento econômico e político da época.

O Brasil adentrou a década de 1950 com forte processo de industrialização e urbanização. É também nesse período que Juscelino Kubitschek, dando continuidade à Era Vargas, presidente do Brasil entre 1956 e 1961, ficou conhecido pelo seu jargão e programa governamental “50 anos em 5”, ou seja, 50 anos de progresso em cinco anos de feitura. O programa desenvolvimentista tinha como

objetivo e alvo setores da economia. Nesse período também se percebe uma forte expansão demográfica com incremento substancial no número de habitantes nas capitais e em cidades menores.



A então denominada Universidade do Rio Grande foi criada a partir da fusão de quatro unidades de Ensino Superior: a Escola de Engenharia Industrial (federal), a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande (municipal) – ambas criadas em 1955 -, a Faculdade de Direito e a Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande – ambas de 1959. O Decreto-Lei nº 774, de 1969, autoriza o funcionamento da Universidade do Rio Grande, e tais unidades “passam a denominar-se, respectivamente, Faculdade Federal de Engenharia Industrial, Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mantida a designação da Faculdade de Direito” (BRASIL, 1969).

No mesmo ano fica aprovado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande. Somente dez anos mais tarde, em 1971, a FURG recebe da Prefeitura uma área de 250 hectares para a construção e implementação do Campus Carreiros. Anos mais tarde, em 1987, “passa a condição de fundação pública e assume como vocação institucional o ecossistema costeiro” (FURG). Já na década de 1990, com a Portaria MEC 783/99, é aprovado o novo estatuto da universidade, que passa a designar-se Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

A Universidade Federal do Rio Grande recebe essa denominação em uma reestruturação, no ano de 2007, e atualmente com estrutura multicampi, sede na cidade de Rio Grande, também estende sua atuação por outras cidades, como Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul.

É no Campus Carreiros, que se localiza o Instituto de Educação originado a partir do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento – DECC. Criado em um contexto de reestruturação da Universidade em 2006, “tem a Educação por foco de trabalho/estudo e a Formação de Profissionais em Educação como o eixo que lhe confere identidade” (IE). Dois cursos de licenciatura presenciais estão lotados nesse Instituto: Pedagogia e Educação Física. É a respeito do primeiro que centro meus esforços histórico-analíticos, o Curso de Pedagogia.

Embora os textos que contam a história da Universidade no site não mencionem o Curso de Pedagogia ao traçar a linha do tempo⁴ de constituição e

⁴ Para saber mais, acessar: <https://www.furg.br/a-furg/historia>

solidificação na oferta e desenvolvimento do Ensino Superior na cidade, tal curso emerge praticamente paralelamente à sua criação. Notoriamente que na sua emergência o Curso de Pedagogia carrega outras marcas, propósitos e trajetórias formativas, diferentes das que se desenvolvem hoje. Contudo, é importante destacar que a linha do tempo menciona a instalação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande em 1959, e o Curso de Pedagogia somente aparece nesta linha em 2015, quando menciona a criação do PARFOR⁵ – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

O Curso de Pedagogia, lotado, no contexto de 1960, na Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, está na gênese das práticas educacionais de Ensino Superior em Rio Grande. Francisco Alves (2004, p. 71) coloca essa Faculdade como “um dos embriões dos quais se originaria a Fundação Universidade Federal do Rio Grande”. Como se percebe, poucos anos separam a criação do curso de engenharia da criação dos cursos de Filosofia e Pedagogia. E foi o então Presidente Juscelino Kubitschek que expediu decreto em 1961 autorizando o funcionamento dos cursos de Pedagogia e Filosofia dessa Faculdade.

Ao mesmo tempo em que o Curso de Pedagogia acompanha a estruturação e reestruturação da FURG, o próprio curso passa por transições e alterações que modificam tanto o percurso curricular que os estudantes desenvolvem quanto o perfil dos egressos. Modificações nas quais me detenho de modo mais aprofundado a seguir, que decorrem paralelamente de exigências legais e normativas, do contexto político e das mentalidades educacionais, do aperfeiçoamento profissional do corpo docente do curso e das transformações no perfil dos/as estudantes ingressantes. Embora mencione e aponte essas linhas-modificações que compõem o (per)Curso de Pedagogia, certamente há tantas outras que engendram as concepções que se desenvolvem ao longo dos percursos formativos desde a sua criação.

Começo com datas, marcos históricos, narrativas e uma brincadeira com a palavra percurso no título deste capítulo. Percursos, cursos, por entre os cursos. Isso porque compreendo, desde a perspectiva de trabalho nesta tese, que o Curso de Pedagogia, e neste caso, o da FURG, decorre de um processo de composição de corpos, práticas, narrativas, atravessamentos jurídicos. Entendo não ser possível

⁵ De acordo com o site do MEC, “O **Parfor** é um programa emergencial criado para permitir a professores sem certificação de nível superior em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”.

alcançar uma totalidade explicativa acerca do que é o Curso de Pedagogia da FURG, nem tampouco explicá-lo unicamente pela lógica causa-efeito em que estariam, de um lado, os ditames legais, e, de outro, a instituição, sendo produzida apenas por decorrência de relações externas.

Além disso, não pretendo abordar e analisar de modo exaustivo os delineamentos legais e as modificações neste curso, pois outros estudos-escritos como o de Suzane Vieira (2012) e Rodrigo Carvalho (2011) já o fizeram e podem ser consultados em eventuais dúvidas. Meu intento é construir o caso do Curso de Pedagogia da FURG correlacionando algumas linhas que levaram a sua organização, bem como as influências e mentalidades que marcaram os primeiros anos e suas subsequentes reformas curriculares, tendo sempre como fio condutor as experiências e os currículos em torno da formação de professores/as para o trabalho com crianças de zero a três anos.

As experiências dos Cursos de Pedagogia não podem ser miradas como análogas. Heráclito citou que não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, de modo que as coisas são e não são ao mesmo tempo. Jargão professado e repetido em redes sociais, como frase de efeito para os mais variados registros fotográficos, convoca a pensar nas tensões, nos opostos, no fluir, no devir, neste caso, da Pedagogia. As instituições, os cursos e percursos são uma relação particular, com uma variedade de práticas e discursos que os tencionam, forjam, produzem e inventam. *(Per)Cursos* é uma palavra que comporta multiplicidades, sendo ao mesmo tempo itinerário, sentidos, direções, trâmites.

Opto por trabalhar a escrita a partir de duas marcas: 1) A modificação nos saberes curriculares, nos aspectos teórico-metodológicos e nas mentalidades acerca da docência na creche; 2) A modificação no perfil das alunas ingressantes.

3.1 Dos saberes e mentalidades dos (per)cursos formativos

Fomos inventando essa imagem da necessidade de um tipo de docência para a Educação Infantil, a partir dos modos de perceber as crianças e a partir dos modos de perceber os espaços educacionais destinados para estas crianças. Ao longo da história foram inventados, de diferentes maneiras na organização da sociedade, o acolhimento dos bebês e das crianças bem pequenas: desde as amas-de-leite, a roda dos expostos, os asilos até as creches e instituições de Educação Infantil.

Paralelamente a isto, os/as adultos/as que se ocupavam e se ocupam da educação e do cuidado, foram se inventando como profissionais ligados à área da educação, a partir de um campo de disputas, tanto acerca do papel da educação desta faixa etária, quanto qual seria a formação mais adequada para os professores e as professoras exercerem a docência.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova expressou a preocupação com a formação dos/as professores/as a ser realizada no nível universitário (DURLI, 2007). Tal questão inspirou a criação de cursos em universidades localizadas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Tais experiências, que se referiam à formação do/a professor/a, consideradas pioneiras no que se refere à formação superior de profissionais para a docência no ensino primário e secundário, no início da década de 1930, foram desmontadas com a implementação do Estado Novo e o golpe de 1937.

Com a abertura democrática e se estendendo durante alguns anos, a formação para atuação no ensino primário, com as crianças, era realizada prioritariamente nos Cursos Normais, na Habilitação Magistério. Os Cursos de Pedagogia, no princípio, tinham como preocupação, de maneira geral, formar o especialista, que tinha como campo de trabalho as áreas técnicas da educação, e ainda, formar o/a professor/a da Escola Normal. Aos poucos é que se desenha, de maneira mais consolidada no campo das políticas, a ideia de um contexto de formação universitária para o exercício da docência com as crianças pequenas.

A expansão do Ensino Superior em Rio Grande ocorre nas décadas de 1950 e 1960, como se verifica nos parágrafos iniciais deste capítulo. Mencionei também que a Faculdade Católica de Filosofia, instalada em 1959, foi uma das quatro unidades que compôs a criação da então Universidade do Rio Grande em 1969.

A Mitra Diocesana de Pelotas, bem como a Faculdade Católica de Filosofia de Pelotas incidiram influência na formação docente no interior do estado do Rio Grande do Sul. Outra influência sobre as instituições congêneres do interior do estado, pode-se asseverar que foi a Faculdade de Filosofia, localizada na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, autorizada a funcionar em 1942, desempenhando papel importante e estratégico, com a formação docente para a rede de ensino primária, embora não de modo direto, uma vez que a atenção na formação de professores/as voltava-se especialmente ao ensino secundário.

No processo de interiorização do Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul, a Igreja Católica teve forte influência e ordenamento com vistas ao controle das mentalidades de um Estado laico, tomando para si a responsabilidade da causa educacional e da formação docente. Também é importante destacar que no período de 1930-1980, o índice de mulheres com Ensino Superior era baixo, cabendo aos homens ocupar o espaço público.

A Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande foi incorporada à UCPel – Universidade Católica de Pelotas- até 1969, e durante um período mantida pela Mitra Diocesana de Pelotas, além de contribuições anuais por parte de alunos/as ou dos/das próprios/as docentes, que revertiam seu salário para manter o funcionamento da Faculdade. As aulas ocorriam à noite, nas dependências do Colégio Santa Joana D’Arc⁶, escola que em Rio Grande já ofertava o curso Normal.

Como justificativa para a criação e implementação tanto do Curso de Pedagogia quanto do Curso de Filosofia, elencava-se a tradição rio-grandina e sua ligação com atividades culturais e educacionais, a busca da mocidade por formação superior, além da distância e das despesas com deslocamento para a cidade de Pelotas para quem desejasse prosseguir seus estudos.

Importante também apontar que Rio Grande era, nesse período, basicamente uma cidade operária, com forte movimentação industrial devido ao porto e à refinaria de petróleo. Assim, no contexto de criação da sexta Faculdade mantida pela Mitra Diocesana também se apontava como justificativa a preocupação com “pensamentos e ideologias subversivas” que se instauram e vingam em cidades proletárias, como Rio Grande. Idealizava-se orientar a mocidade nos valores cristãos e manter a população ligada à sua “tradição”. No discurso da Aula Inaugural, o Bispo de Pelotas mencionou o quanto essa Faculdade seria um “marco de proteção e defesa contra os ataques de ideologias subversivas”.

No contexto histórico-político nacional e período da criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, já se percebiam movimentações golpistas que intentavam impedir as eleições de 1955. Retomando um pouco a história mundial, cabe lembrar que após a Segunda Guerra Mundial, com a saída honrosa da Rússia na derrota de Hitler, a polarização ideológica se colocava e os Estados Unidos interviram nos países da América Latina, buscando impedir o avanço das ideias

⁶ Atualmente a escola chama-se Colégio Bom Jesus Joana D’Arc, permanecendo situado na região central de Rio Grande, desde 1925.

consideradas comunistas. No Brasil, a partir de 1961, o golpe militar – ocorrido em 1964 – se organizava por entre as fendas sociais. A mentalidade que se disseminava preocupava-se com o avanço comunista, e os militares contaram com o apoio de parte da Igreja Católica, além de setores conservadores da sociedade civil naquele fatídico momento histórico-social.

Na LDB de 1961 (Lei 4024/61), verificamos uma menção à educação em escolas maternais e jardins de infância, como uma etapa pré-primária, ofertada para as crianças menores de sete anos. Cabe lembrar também que, inicialmente, os espaços de cuidados para os/as bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, fora do lar, estavam ligados basicamente às áreas da saúde e da assistência social, especialmente à Igreja, com uma ideia de salvação e bem-estar. Ainda, voltando mais um pouco no tempo, importante apontar que nas décadas de 1920 e 1930, a creche emerge como uma questão de saúde pública. Posteriormente veremos a passagem de um discurso médico para um discurso da creche como promotora de segurança, como um espaço de investimento para evitar a marginalidade e a criminalidade.

Retomando o percurso histórico quando da criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, percebe-se uma aproximação de interesses político-educacionais com a mentalidade que se desenvolvia e circulava no período da década de 1960.

Os cursos de Pedagogia e Filosofia ficavam demarcados como espaços importantes de condução na formação de um tipo de professor/a que iria colocar em circulação e operação um tipo de mentalidade, a mentalidade moral e “não subversiva”. Inclusive o corpo docente do Curso de Pedagogia precisava ter capacidade moral, além da capacidade técnica, acrescentando ao relatório de cada professor/a um atestado de idoneidade moral passado por três autoridades (ALVES, 2004). Ainda, relatam-se no Curso de Pedagogia da FURG palestras a respeito do parlamentarismo, fruto da preocupação em levar para os/as discentes discussões referentes ao momento político vivido pelo Brasil na década de 1960.

Pode-se perceber nesses anos o investimento na produção de uma docência da contenção e da produção de um padrão de condutas: do corpo (comportamento) e da mente (ideologias e pensamentos).

Alves (2004) menciona que em 1963, em um simpósio acerca da estrutura das Faculdades de Filosofia, as discussões concluíram-se analisando especialmente

o tipo de professor secundário que se pretendia formar, o tipo de educação necessária para tal intento e o modelo de instituição mais indicado. Note-se a preocupação com o currículo (o tipo de educação necessária), com o perfil profissional e a influência dos/as professores/as nos contextos educativos (o tipo de educação necessária) e com o *oócus* formativo (modelo de instituição mais indicado).

Voltando um pouco no tempo, cabe apontar que a preocupação tanto com a estrutura curricular quanto com o perfil profissional é conduzida desde a dualidade bacharelado-licenciatura, e acompanha a institucionalização do Curso de Pedagogia no Brasil em 1939, na Era Vargas, na Universidade do Brasil. Na gênese da organização curricular deste curso está o esquema que ficou conhecido como “3+1”, sendo três anos de formação para o bacharel, acrescido de um ano de Didática para o licenciado.

As lutas entre o bacharelado e a licenciatura no formato do currículo do curso decorrem especialmente da discussão em torno da concepção de se a Pedagogia é ou não um curso eminentemente de formação de professores/as. Assim que a identidade do/a pedagogo/a e a organização curricular são questões emblemáticas e centros de disputa que estiveram presentes nos movimentos que se produzem em nível das regulamentações oficiais, entre intelectuais e entre as entidades representativas dos/as educadores/as.

Na história da Pedagogia da FURG, especialmente referente ao simpósio acerca das Faculdades de Filosofia, Alves (2004, p. 83) menciona que se destacavam modelos do exterior para a formação de professores/as, em especial o norte americano, que formava um “misto de professor e mestre”. Ainda, argumentava-se que a formação dos/as professores/as brasileiros/as era muito intelectualizada.

Refazendo os marcos temporais e tornando ao final da década de 1960 –, período em que já vivíamos o regime militar –, é emitido o Parecer de 1969, que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas trouxe à superfície a formação dos/as especialistas, prevendo a oferta de habilitações como Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar. Outras habilitações poderiam ser criadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) ou pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

O Curso de Pedagogia passava a formar os/as professores/as do Ensino Normal e os/as especialistas, técnicos/as em educação que desempenhariam atividades de orientação, supervisão, inspeção e administração. No percurso formativo criam-se as habilitações e o Curso de Pedagogia passa a ser organizado curricularmente por uma base comum e por uma base conforme a habilitação específica que fosse oferecida pelo curso (RIBEIRO; MIRANDA, s/d).

O regime militar efetuou mudanças no cenário educacional brasileiro, deixando legados. Uma das mudanças ocorre em 1967, momento em que a educação escolar de oito anos passa a ser obrigatória. A expansão do número de matrículas, que não foi acompanhada de aumento dos investimentos, colocou em evidência a falta de professores/as. Assim, a formação de professores/as nesses anos é precarizada com a diminuição do tempo de formação e a precarização das condições de trabalho. Nesse período houve exponencial aumento do número de professores/as leigos/as, além da criação da chamada Licenciatura Curta, uma modalidade de graduação com duração menor (dois anos) do que as Licenciaturas Plenas, implementada com objetivo de formar rapidamente professores/as para dar conta do aumento ampliado do número de vagas e estudantes.

No município de Rio Grande, a situação não foi muito diferente. Notava-se em 1967 a carência de quadro docente no município, mesmo ano do reconhecimento do Curso de Pedagogia dessa Universidade pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O relatório resultante da avaliação pela qual passou o curso focava na necessidade de formar um grande número de professores para atender à demanda escolar, fruto da expansão demográfica e da obrigatoriedade de certificação em licenciatura para lecionar na segunda etapa do ensino de 1º. Grau, de 5ª. a 8ª. séries.

O Parecer/CFE nº 252, de 1969, colocava que a criação de habilitação específica para a formação de docentes de 1º a 4º séries parecia algo prematuro. Como já se destacou, havia certo consenso em torno da mentalidade de que “o que serve para o mais, serve para o menos”, ou seja, de que os/as diplomados/as em Pedagogia poderiam exercer o direito do magistério nesse nível da educação. Ainda, esse parecer prevê que tal qualificação poderia ser obtida mediante estudos adicionais ou experiência no Magistério (RIBEIRO; MIRANDA, s/d; KISHIMOTO, 1999).

Os caminhos para uma resolução do impasse quanto ao direito do exercício do magistério nos primeiros anos de instrução educacional começam a se desenvolver e se fortalecer nos anos subsequentes, tanto em termos legais quanto a partir da defesa da docência como base da formação do/a profissional da educação no Curso de Pedagogia.

Em 1971 é sancionada a Lei nº 5.962, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, fixando diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus. No que concerne à formação de professores/as e especialistas em educação, nota-se, no capítulo V, “dos professôres e especialistas” (*sic*), artigo 33, a designação que a formação de administradores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação far-se-ia em curso superior de graduação ou de pós-graduação.

Também é nessa lei que a disposição no artigo 19, inciso segundo, trata que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Cabe apontar que durante o período dos governos militares no Brasil, a creche era como um espaço de assistência à criança carente.

A professora Ivone Regina Porto Martins, uma das entrevistadas, foi aluna egressa do Curso de Pedagogia com habilitação em supervisão da Universidade Federal do Rio Grande, cursado entre 1976 e 1979. Atualmente é professora dessa Universidade e do Curso de Pedagogia; ingressou como docente no ano de 1991, ministrando desde então diversas disciplinas no Curso de Pedagogia. Dentre suas experiências profissionais, destaco a participação como membro representante na comissão de curso do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento – DECC e o exercício da coordenação do Curso de Pedagogia por dois mandatos, de 1999 a 2003 e de 2013 a 2018. Ao longo de nossa conversa, mesclam-se suas memórias de estudante e professora do Curso de Pedagogia da FURG.

A depoente lembra que, nas primeiras aulas como aluna, sua professora escreveu com letras bem grandes a palavra “supervisão” no quadro-negro, dividindo-a em dois, demarcando que o supervisor era aquele profissional que desempenhava e tinha uma supervisão dos processos educativos, *uma visão para além daquela que o professor teria*. Dos aspectos mais técnicos, uma vez que desempenhou a função de supervisora pedagógica em escolas da rede pública e estadual da cidade do Rio

Grande, conta que precisava preencher relatórios retratando-se das atividades que desenvolvia junto aos/as professores/as, já que exercia de certo modo a função de *fiscalizar o trabalho dos professores*. Recorda que embora a ênfase da sua formação estivesse nos processos de planejamento, administração e controle da educação, não se sentia nesse papel, mas sim na função de contribuir com o trabalho dos/as professores/as.

Rememora a situação de uma colega que, por não ter formação em nível de Magistério, precisou fazer uma espécie de estágio nas séries iniciais. Segundo Ivone, tanto ela como outros colegas apresentaram um documento que comprovava o exercício da docência, o que os dispensou de realizar tal estágio.

Tal vivência e organização parecem decorrer de um Parecer do ano de 1972, momento em que se discutia o direito ao exercício docente nas séries iniciais dos diplomados em Pedagogia. Naquela ocasião, o parecer considerava “prematura a criação de uma habilitação para este fim” (exercício docente nas séries iniciais), ao mesmo tempo em que apontava que tal direito poderia ser obtido por aqueles/as que tivessem experiência docente comprovada ou mediante estudos adicionais, como já citei em parágrafos anteriores.

As memórias da professora Ivone Martins enquanto aluna da Pedagogia perseguem os fios da história do impasse quanto à docência não restrita às matérias pedagógicas de segundo grau, ao rememorar o caso de uma colega que precisou realizar uma espécie de estágio nas séries iniciais. Também carregam de detalhes o pensamento instaurado pelas legislações promulgadas no período da ditadura militar: o controle e a fiscalização da educação, e a formação dos/as técnicos/as em educação na Pedagogia –, a partir do seu relato de uma aula e o exercício da função de supervisora em escolas da rede pública.

Retomando os caminhos da legislação, dentre as habilitações previstas, além daquelas que formavam o “técnico em educação” – experiência bem rememorada pela professora Ivone –, a partir do parecer de 1969 e da LDB de 1971 desenha-se um quadro de oferta, em algumas universidades, que contemplava a formação para atuar com as crianças de 4 e 5 anos, na pré-escola, e com as crianças maiores no Ensino Fundamental. Contudo, essa oferta parece ser anterior a esse período, pois já havia alguns cursos com formação para atuar na pré-escola, desde a criação do Curso de Pedagogia, como “a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a licenciatura em educação pré-escolar em 1931, e a Universidade Federal do Paraná,

em 1938” (KISHIMOTO, 1999, p. 65). Ainda, já na década de 50, percebe-se a presença de habilitação integrada de Educação Infantil e Anos Iniciais, tendo como pioneiras as universidades particulares.

No Curso de Pedagogia da FURG as habilitações para as séries iniciais do primeiro grau e para a pré-escola datam de 1988. A primeira era ofertada no turno da manhã e a segunda no turno da noite. Mais adiante detenho-me com mais profundidade a respeito da influência do Curso de Pedagogia – Habilitação Pré-escola na invenção da docência na creche.

Em 1983, as habilitações Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional ofertadas na FURG foram extintas, a partir de uma resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade. Tal regulamentação seguia os movimentos que se desenvolviam no âmbito nacional, que se colocavam no campo de oposição à política oficial para o curso.

Na década de 1980, ainda durante o regime militar – que perdura até 1985 –, educadores/as se organizam em eventos, encontros e discussões, visando à construção de uma política de formação de professores/as. No primeiro encontro nacional do Comitê Nacional Pró-reformulação, em 1983, criado anos antes, em 1980, na Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em São Paulo, o documento final registra e indica a docência como base da identidade profissional de todo/a educador/a. Também nesse documento registra-se a modificação do Comitê, que se transforma e passa a designar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. Tal comissão, anos mais tarde, em 1990, passa por outra modificação, transformando-se em associação, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (VIEIRA, 2012).

Importante destacar que há nessa definição, da docência como base da formação, lutas e dissensos que perduram até a atualidade. Professores/as expoentes que divergem da linha formativa que se instaurou são José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta. Para estes, essa reformulação descaracterizou o papel profissional do/a pedagogo/a e a Pedagogia, excluindo muito da fundamentação pedagógica da formação. Além disso, argumentam que tomar a Pedagogia como sinônimo de ensino é simplista e reducionista.

Na FURG, entre 1983 e 1988, ofertou-se o Curso de Pedagogia habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, que, após 1988, passa a

apostilamento das novas habilitações recém-criadas: Curso de Pedagogia - Habilitação Séries Iniciais do Primeiro Grau e Curso de Pedagogia - Habilitação Pré-escola. Importante apontar que até esse período histórico poucos cursos no país ofertavam formação docente para o trabalho na pré-escola com as crianças pequenas.

Note-se que a designação pré-escola marca a educação das crianças numa etapa anterior à escola. A creche e o trabalho docente com as crianças de zero a três anos eram invisíveis no curso nesse período, ao menos em termos de organização do currículo e das habilitações.

Em um estudo desenvolvido acerca do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, os autores apontam que, naquela universidade, a Habilitação para 1º e 4º Séries, criado em 1978 e, portanto, anterior ao da FURG, tem em sua gênese, assentado em uma perspectiva humanizadora, a *utopia pedagógica* de se contrapor e fazer resistência às reformas educacionais do governo militar que impunham uma formação tecnicista. Assim, no sul do país se desenhavam estratégias de resistência e oposição à política oficial, que colocava em prática o aligeiramento da formação de professores/as e a formação dos chamados “especialistas”, que tinham como propósito controlar e gerenciar os processos pedagógicos nas escolas.

Mencionam ainda o papel da AESUFOPE – Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino. Tal associação, através de seus membros – em que muitos líderes constituíam o quadro docente da UFPel -, questionava a validade da formação dos/as especialistas e colocava em pauta a necessidade de formar professores/as a partir de habilitações que atendessem às demandas regionais e locais (GARCIA; HYPOLITO; MATIAS, VIEIRA; ORBEN, 1996).

Na FURG percebe-se, na justificativa da criação dessas habilitações ligadas à docência, a correlação com a demanda por formar profissionais qualificados para atuação nas escolas. Este contexto de criação é também rememorado pela professora Ivone durante a entrevista. Tendo realizado uma pesquisa intitulada “o Curso de Pedagogia [da FURG], buscando ver em que medida o curso contribuía na formação das egressas”, foi “procurar materiais que mostrassem como esse curso surgiu, quais demandas havia para que o curso fosse criado, o que tinha acontecido para se voltarem para essas habilitações”, lembra.

Tanto na história do Curso de Pedagogia, escrita por Alves (2004), quanto nos documentos pesquisados por Ivone Martins, nota-se a demanda por profissionais qualificados como principal justificativa. O relato da professora, que conta de sua participação como docente em um curso para qualificar professoras de pré-escola, é bem explicativo acerca do investimento na qualificação dos/as professores/as que se fazia nesse período, final da década de 1980 e início de 1990:

ainda como supervisora da rede pública de ensino estadual, que eu estava em 1988, fui convidada para atuar em um curso de qualificação de professores da pré-escola que foi promovido, na época era 18º delegacia de educação não era coordenadoria regional como é hoje, e foi um curso em parceria com secretaria municipal de educação e cultura do Rio Grande. O curso funcionou no Juvenal Miller, recorde, e foi organizado visando qualificar, era um curso de qualificação de professoras que já atuavam ou desejavam atuar na Educação Infantil. Recorde inclusive que os professores que não atuavam e desejavam atuar, tinham que assinar – era o que eu ouvia falar, não vi o tal documento –; firmar um compromisso com a secretaria municipal ou com a 18º delegacia de permanecerem no curso por pelo menos três anos, se não me engano, depois de realizado o curso. Eles só poderiam realizar o curso com esse compromisso, pois o curso visava qualificar pessoas para realmente atuar com as crianças da Educação Infantil e, portanto, a pessoa tinha que se comprometer com isso. A época, nós não tínhamos ainda professoras formadas em nível superior para atuar com essa etapa da educação.

Tal como ocorria na UFPel, cuja ênfase do curso eram as séries iniciais, a Pedagogia da FURG será fortemente marcada inicialmente pelo foco nas etapas iniciais do processo de escolarização. Uma das entrevistas destaca este ponto.

A professora Maria Renata Alonso Mota graduou-se em Pedagogia – Habilitação Pré-escola e Matérias Pedagógicas- pela FURG em 1991, e compõe o quadro das personalidades entrevistadas. Professora dessa Universidade desde 1997, atuando no Curso de Pedagogia como docente, ministrou disciplinas ligadas especialmente às áreas da Educação Infantil, Pré-escola, estágio, didática e práticas de ensino. Também foi diretora do Instituto de Educação, de 2013 a 2020, e é coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE/FURG/CNPq.

A depoente relata – embora não tenha vivido esse momento da criação da habilitação em séries iniciais como professora, mas sim como aluna –, que um curso de formação de professores/as de pré-escola poderia incidir no sucesso das crianças nas séries iniciais. Para a criação dessa habilitação, naquela ocasião era dito o alto índice de evasão e repetência nos primeiros anos da escolarização. Nas palavras de Maria Renata, havia uma preocupação com a garantia dos direitos das

crianças, *“direito da criança ter sucesso na escola, de ter a educação, mas com um foco muito específico que não é na criança lá da pré-escola e sim na criança dos anos iniciais, porque o foco aqui era muito mais a preparação para os anos iniciais”*.

Como pesquisadora e estudiosa do campo da Educação Infantil, destaca que, nesse período, personalidades expoentes na área, como Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg e outras *brigavam* e defendiam uma formação específica para o exercício da docência com as crianças, o que não havia até então. Internamente, destaca nomes como o da professora Deborah Thomé Sayão e Olga Miranda como personalidades importantes que apoiavam e reivindicavam a inclusão da pré-escola no currículo. Durante o lapso temporal mencionado anteriormente, até a criação efetiva da Habilitação Pré-escola e Habilitação Séries Iniciais, em 1988, a comissão de curso fez diversas discussões a respeito da justificativa e inclusão de tais habilitações no currículo. Tal ocorrência é mencionada tanto pela depoente quanto pelo estudo desenvolvido por Alves (2004).

Além disso, Maria Renata considera que a criação desse curso é uma das linhas constituidoras e porta de entrada para a ênfase da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da FURG na década de 1990. Tal fato pode ser considerado importante, pois alguns currículos somente foram incluir disciplinas relativas à Educação Infantil após as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, promulgada em 2006 (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018).

Desde o período que antecedeu a Constituição de 1988, durante o período denominado abertura democrática, diferentes movimentos jurídicos e de intelectuais reafirmam os direitos da criança, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990. Também outros documentos, como apontam Cerisara (1999) e Kiehn (2007), que foram publicados através do COEDI (Coordenação de Educação Infantil no MEC), como em 1994, a *Política nacional de Educação Infantil*, o caderno *Educação Infantil no Brasil: situação atual* e o caderno *Por uma política de formação de professores da Educação Infantil*; em 1995 com *Critérios para um atendimento, em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*; em 1996 com o caderno *Propostas Pedagógicas e o Currículo na Educação Infantil*, tomaram assim as crianças e sua educação como centrais nas discussões políticas. Além disso, a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, que foi ratificada no Brasil em 1989, inspirou artigos da Constituição Federal, e o próprio ECA, no que

se refere à garantia da proteção e o reconhecimento das especificidades das crianças. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010)

A demarcação do termo “pré-escola” na habilitação ofertada referia-se a um modo de pensar o processo de escolarização e a educação, marcado pelos relatos da professora Maria Renata como expressão de um direito das crianças, mas um direito ao sucesso escolar. No que tange ao currículo e ao modelo de pensamento vigente no Curso de Pedagogia – Habilitação Pré-escola, criado em 1988, as memórias das depoentes trazem a forte marca de uma certa compreensão de produção do fracasso escolar.

A professora Ana Cristina Coll Delgado expõe como, na década de 1990, período de seu ingresso na universidade como professora, percebia que o Departamento de Educação e Ciências do Comportamento tinha uma trajetória, de modo geral, muito ligada à Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem linear. Graduada em 1986 no Curso de Pedagogia da UFPel, ingressou como docente da Pedagogia da FURG em 1991 – nos primeiros anos de oferta das habilitações Pré-escola e Séries Iniciais –, permanecendo até o ano de 2011, quando passou a integrar o quadro docente da UFPel. Na FURG ministrou disciplinas nas áreas de estágio, pré-escola, infância, estudos socioantropológicos, Fundamentos da Educação Infantil, dentre outras.

Durante a entrevista, Ana Cristina lembra que, em seu entendimento, o currículo do Curso de Pedagogia – Habilitação Pré-escola, quando do seu ingresso como professora, tinha a marca de uma pedagogia preocupada com o desenvolvimento cognitivo das crianças, com uma abordagem da Psicologia comportamental. O currículo, segundo ela, não tinha componentes acerca de crianças, infâncias e Educação Infantil.

A perspectiva do modelo da privação cultural aliado à Psicologia do Desenvolvimento emerge nesse momento como sistema de pensamento, produzindo docências e significados acerca das crianças e sua educação. Tais marcas no currículo percebidas pelas professoras do curso, primeiro em suas experiências discentes como alunas desse curso – no caso das professoras Maria Renata e Ivone Martins -, e depois em suas experiências docentes, já que as três entrevistadas atuaram como professoras na Pedagogia da FURG, carregam os traços constituintes de um contexto local, do vínculo inicial do Curso de Pedagogia

dessa Universidade com a Igreja Católica e seu pensamento educacional, e do contexto sócio-histórico-cultural daquele período.

Kramer (1982) analisa como a pré-escola se constituiu espaço de prática de uma educação compensatória, especialmente para as crianças das camadas populares, em razão de um suposto déficit cultural. Ainda, segundo a autora, os programas compensatórios têm início no século XIX, mas se expandem após a 2ª Guerra Mundial, especialmente após a década de 1960.

A década de 1960 também é o período em que o “Collegio Santa Joanna D’arc”, primeiro *locus* de desenvolvimento das aulas do Curso de Pedagogia da FURG, assume um trabalho social, de caráter compensatório, com objetivo de desenvolvimento da região e controle das populações mais pobres, em Rio Grande/RS, fundando uma escola para as crianças da Vila Cedro, atual Bairro Getúlio Vargas. Importante lembrar que os espaços de cuidado para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, fora do lar, estavam ligados inicialmente basicamente às áreas da saúde, da assistência social e da Igreja, com uma ideia de salvação e bem-estar.

Nos percursos curriculares e de ações formativas do Curso de Pedagogia da FURG, ora estudado, percebe-se em sua gênese uma moralização da formação das professoras (especialmente organizada pelo pensamento da Igreja Católica, na inculcação de modos de conduta e controle das mulheres), um controle do trabalho pedagógico exercido pelas professoras nas salas de aula, muito bem memorado pela professora Ivone (especialmente no período da ditadura militar) e a organização da conduta e mentalidade docente a partir dos estudos da Psicologia e do tecnicismo, já nas políticas educacionais dos governos militares.

Nos relatos das três professoras entrevistadas percebe-se o forte sentido e significado dado especialmente à Psicologia, quando consideram que *tinha toda essa marca no currículo (Ana Cristina)* e que *naquela época o curso tinha uma vertente muito da psicologia, a psicologia era muito forte (Maria Renata)*. A professora Ivone retoma seu histórico escolar e menciona as disciplinas que cursou, sendo perceptível a marca da Psicologia e do pensamento católico. Nas palavras da depoente:

Eu fui olhar meu histórico escolar, porque faz muitos anos. Eu tinha uma noção de qual era a abordagem do curso e a maior ênfase do curso, mas eu fui buscar o histórico para lembrar alguns aspectos aqui para a entrevista.

Percebi que o primeiro ano do curso estava voltado para disciplinas de fundamentos, mas não diretamente ligados à educação e à docência, e sim, fundamentos das próprias áreas de conhecimento trabalhadas no curso. Como por exemplo, história da filosofia I e II, sociologia I e II, psicologia I e II, tinha Doutrina Social da Igreja I e II e português básico I e II. Isso foi praticamente o primeiro ano do curso. Então disciplinas bem amplas e que nem falavam em educação de forma específica. Para não dizer que não tinha nada voltado à educação, eu tinha quatro disciplinas além dessas, que seria Fundamentos da Educação I, Fundamentos da Educação II, Introdução à profissão, Relações humanas e ética profissional. Somente a partir do segundo ano é que se intensificaram as disciplinas mais voltadas para a educação. Então foram ofertadas, Sociologia da Educação I e II, Psicologia da Educação I e II, Filosofia da Educação I e II, Estatística e Estatística aplicada a Educação, Biologia da Educação, História da Educação, Didática I e II, e Princípios de dinâmicas de grupo.

A professora Ivone foi aluna da Pedagogia da FURG em período anterior à professora Maria Renata, que se gradua em 1991, mesmo ano de ingresso como docente da professora Ana Cristina, ambas já no Curso de Pedagogia – Habilitação Pré-escola. Percebe-se que há a ênfase da mentalidade de vertente do pensamento católico, que está vinculado ao próprio contexto e mentores da criação do curso na cidade que se inicia na década de 1960 e se estende entre 1970 e 1980 (período de formação vivenciado por Ivone Martins). Há ainda a marca do pensamento de viés psicológico cognitivo-comportamental, focado em melhorar o desempenho das crianças na escola, modelo que se difunde a partir de 1960, como destaquei anteriormente.

Considero que essas são algumas das experiências e dos pensamentos que iniciam a invenção da docência de crianças no caso da FURG. Experiências e pensamentos que irão se modificando durante a década de 1990, fruto tanto de movimentos internos quanto dos movimentos jurídicos, já mencionados, mas especialmente com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

Quando a professora Ana Cristina ingressa como docente, lembra que havia um lugar das professoras que trabalhavam com área da Educação Infantil, pois os colegas docentes as chamavam de *as gurias*, *as meninas da Educação Infantil*. Manifesta que existia o sentimento e o entendimento entre outros colegas, inclusive de outros cursos, de que no Curso de Pedagogia não precisava estudar, sendo percebida como uma formação com atividades pouco ou nada científicas. Percorria entre os colegas a ideia da maternagem, de que basta *aquele conhecimento feminino, das experiências das mulheres com o cuidado (Ana Cristina)*.

Um dos desafios que se colocava e ainda se mantém é justamente romper com a ideia-de que basta ser mulher para exercer a docência com as crianças, colocando a formação como algo irrelevante e dispensável. O cuidado e apoio maternal na educação das crianças como um trabalho feminino, das mulheres, permearam, e pode-se afirmar que em alguns casos ainda permeiam, a representação do imaginário social sobre a docência com esta faixa etária (LOURO, 1997).

A LDB de 1996, resultante dos movimentos jurídicos, sociais e feministas que se fortalecem na década de 1970 e ao longo da década de 1980, coloca a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Uma demarcação importante que visa alterar o modo como a educação das crianças é entendida: não mais tanto como uma questão privada ou do assistencialismo, mas como um direito público de acesso. Outro ponto a ser destacado com a promulgação dessa lei é a afirmação e o posicionamento das creches como lugares de atendimento das crianças até três anos, direito educacional e complementar ao da família.

Na FURG, nesses anos, acontece a criação do NEPE – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância. Fundado em 1996, é fruto da iniciativa das professoras Ana Cristina Coll Delgado e Deborah Thomé Sayão. Ambas, já docentes do Curso de Pedagogia, realizam seus estudos de aperfeiçoamento profissional em nível de Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Já na UFSC, as professoras ingressam em um grupo de pesquisa. Ana Cristina lembra que entraram no grupo da professora Eloísa Rocha, autora que *trabalha com a questão Pedagogia da Infância, discute a importância da Pedagogia da Infância na Educação Infantil com todo um olhar voltado para as crianças, as infâncias, enfim, para a Educação Infantil, para as culturas das crianças (Ana Cristina)*. Como participantes desse grupo, Ana Cristina e Déborah Thomé desejaram e iniciaram a criação de um grupo de pesquisa na FURG, em moldes semelhantes, quando retornam do Mestrado.

Tal núcleo de pesquisa se constituía como um desejo, mas também como espaço de discussões importante na garantia de espaço para a Educação Infantil no currículo da Pedagogia da FURG. A intenção era construir um grupo de estudo e pesquisa em educação de zero a seis anos. Ana Cristina lembra que o grupo já vinha conquistando espaço em áreas como Sociologia, Filosofia, estudos socioculturais.

E isso foi gerando um movimento dentro desse currículo, um movimento que a gente talvez não tivesse muito presente nessa época, mas a gente queria mesmo era ter espaço para a Educação Infantil no currículo. Ter esses espaços, ter disciplinas que garantissem esse espaço. (...) Mas foi assim, a gente foi garantindo algumas disciplinas naquele currículo. Foi uma disputa bem (pequeno riso), uma disputa bem tensa naquela época. (...) A gente falava muito em educação pré-escolar, acho que nosso foco era mais quatro a seis anos nessa época. Aí a Renata prestou concurso e entrou para o Curso de Pedagogia. Esse grupo foi ampliando. Depois veio a Simone Albuquerque, a Ana do Carmo, a Nani, a Cleusa. Tinha ali na FURG, vou te dizer, várias professoras que tinham pesquisas e estudos na Educação Infantil e isso facilitou bastante esse movimento dentro do currículo.

Uma das primeiras ações do Núcleo foi a realização de uma pesquisa que investigou a caracterização da Educação Infantil no município de Rio Grande, concluindo pela quase inexistência do atendimento educacional para as crianças de zero a três anos. Esta investigação desdobrou-se em outra, que buscou pesquisar a demanda por Educação Infantil, desta vez realizada nos bairros, de casa em casa. Esses estudos e pesquisas desenvolvidas pelo NEPE vão afirmando e reafirmando a importância e a necessidade da Educação Infantil no curso. Como lembra Maria Renata:

esses estudos que o NEPE vai fazendo junto com as pesquisas, com outras pesquisas, junto com as discussões que a gente vinha fazendo e junto com o movimento todo nacional, impulsiona as modificações no curso de pedagogia. E aí eu já essa época, com certeza eu já era professora. É interessante que antes do curso passar a ser educação infantil efetivamente, nós como professoras, já inseríamos as discussões do zero a três, da creche, a gente já procurava inserir de alguma forma, isso não estava ainda no currículo escrito do curso, porque não tinha sido feito uma alteração ainda, mas sempre que havia a possibilidade a gente trazia a discussão da creche. Então isso, vamos dizer assim, foi um período meio que transitório antes da alteração do curso, que vai gerar toda alteração.

A habilitação Pré-escola, criada em 1988, na FURG, passa em 2002 a se denominar Habilitação Educação Infantil, abrangendo a faixa etária de zero a seis anos, colocando a creche e seus aspectos pedagógicos como área de conhecimento desse curso, e buscando desvincular-se do pensamento da Psicologia e da saúde.

A ênfase e o enfoque da área da saúde na formação docente foi um modelo de pensamento que participou da invenção da docência da creche na história do Curso de Pedagogia da FURG. Maria Renata relata que havia uma disciplina denominada Nutrição e Higiene nos últimos anos do Curso de Pedagogia – Habilitação Pré-escola. Considera, e uma de suas orientandas de mestrado faz essa análise (TAVELLA, 2019), que a disciplina de Nutrição e Higiene configurou-se como

uma porta de entrada para a educação de zero a três anos no currículo. No seguinte excerto ela narra as transformações dessa disciplina no curso, destacando os sistemas de pensamento que inspiraram as mudanças de ênfase dos conteúdos curriculares:

Por quê? Porque essa disciplina vai depois se modificando ao longo do tempo. De nutrição e higiene... é essa mesma disciplina que vai se modificando que passa a ser vai adquirindo outros nomes. Passa a ser depois Cuidado e Educação e depois ela passa a ser Educação de zero a três anos. Então ela vai se modificando ao longo dos tempos e vai assumindo outro contorno, vai assumindo outro contexto e fica uma disciplina completamente diferente. Mas é a partir dessa disciplina que vai se modificando. Eu sei isso porque eu fui vivendo esse processo entende? Essa disciplina, era uma disciplina que era do departamento de educação, naquela época era departamento de educação, mas quem trabalhava com essa disciplina não era um professor do IE. Não era um pedagogo, vamos dizer assim. Eram profissionais da área da saúde, professores lá da medicina, da faculdade de medicina. Então se a gente for pensar na própria ementa da disciplina, a gente vê... Qual era o enfoque dado naquela época? Era um enfoque todo voltado para a saúde. E aí a gente vê toda a influência do higienismo. A gente consegue perceber a própria história da Educação Infantil por dentro dessa disciplina, entende? Então, por exemplo, se a gente for ver a ementa dessa disciplina eram mencionados aspectos da saúde, as condições que eram necessárias pra preservação da saúde e o desenvolvimento humano. Então, todo o enfoque era esse. (...) As doenças, a preservação da saúde, a higiene e a saúde das crianças, a dietética, a alimentação, a nutrição e o crescimento, crescimento e desenvolvimento da criança... tudo com ênfase no desenvolvimento pré-escolar. (Maria Renata)

O desenvolvimento e a consolidação do NEPE, a incidência das pesquisas e estudos na área da Educação Infantil, a percepção da comissão de curso da necessidade de reformulação das habilitações já existentes (Pré-escola e Séries Iniciais do Primeiro Grau), os movimentos nacionais pós-LDB, são fatores que culminam para as novas terminalidades do curso de Pedagogia Habilitação - Educação Infantil e Curso de Pedagogia – Anos Iniciais.

Com a nova habilitação encaminham-se novas disciplinas. Maria Renata conta que a ênfase e as ementas das disciplinas mudam completamente. A entrada de componentes curriculares específicos acerca das infâncias e estudos dos princípios fundamentais de articulação do cuidado e educação traça a alteração do foco na área da saúde para a ênfase e a condução a partir da própria área da educação. Amplia-se também a faixa etária de interesse nos currículos, da centralidade no trabalho com as crianças de quatro e seis anos se passa à inclusão de estudos e componentes relacionados ao desenvolvimento e à educação das crianças de zero a seis anos.



Uma mudança/transformação que não foi tão tranquila. As três depoentes, ao longo das entrevistas, e a todo o momento com bastante ênfase, consideram o currículo como esse terreno e espaço de disputas, tensões. Ou seja, o currículo como esse lugar de validação do que conta como conhecimento na formação do/a pedagogo/a.

A mudança de ênfases e de sistemas de pensamento referentes à Educação Infantil não foi um processo abrupto e repentino. Maria Renata lembra que certas disciplinas passaram por um trabalho de parceria, em que trabalhavam juntos um professor da área da saúde e outro da educação. Buscando articular cuidado e educação, tendo como um dos referenciais “o livro das carinhas”, essa era *a porta de entrada da disciplina, de elas [as alunas] compreenderem a concepção de cuidado e educação de forma indissociável e complementar à educação da família. Então, essa era uma grande tônica e acho que um grande diferencial, vamos dizer assim, que a gente traz nessa época. (Maria Renata)*

O que ficou conhecido como livros das carinhas, datados da década de 1990, Maria Renata menciona especialmente o livro com a capa azul, “Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, publicação de 1997. No mesmo período, a Resolução de 1999, que institui as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, traz a integração das práticas de educação e cuidado.

Gradativamente, percebe-se a incorporação de outras experiências e mentalidades no processo formativo. O NEPE e os/as docentes que trabalhavam com as disciplinas de pré-escola e, posteriormente, de Educação Infantil, desempenharam papel fundamental nessa transformação.

No núcleo realizavam-se reuniões frequentes, semanais ou quinzenais, que tinham como objetivo discutir a articulação das disciplinas referentes à área da Educação Infantil, bem como possíveis redefinições e mudanças. Além disso, com as pesquisas e a presença de bolsistas CNPq, FAPERGS, os estudos foram ao mesmo tempo fortalecendo e ampliando o campo da Educação Infantil no currículo do curso de Pedagogia.

No que se refere à formação das/os docentes formadoras/es, a qualificação profissional em cursos de Mestrado e Doutorado foi um dos fatores preponderantes nos processos de modificação do ensino no âmbito da formação docente. A professora Ana Cristina, por exemplo, destaca que sua trajetória na FURG foi muito

marcada pelo seu processo de formação profissional. Lembra que sua preocupação com a educação de zero a três anos decorreu do seu doutoramento, realizado entre 1999 e 2003. A esses anos enfatiza-se a aproximação da Educação Infantil com aspectos mais sociológicos e culturais, um movimento que teve início ainda nos anos de 1970, como explana a depoente:



Essas influências são latentes. Eu acho que a discussão do adultocentrismo, das crianças, das infâncias, das questões sócio-culturais, das culturas da infância, acho que elas começam antes. Com a Sônia Kramer, com José Silverio Bahia Orta, naquele texto... A ideia de infância na pedagogia contemporânea. A própria Fúlvia Rosemberg em 1970 falava do adultocentrismo. O que aconteceu, eu fui para o doutorado... eu fui para o doutorado sanduíche depois, com o [Manuel Jacinto] Sarmiento, e aí eu conheci a Sociologia da Infância. Quer dizer, no Mestrado, quando fiz a dissertação as culturas infantis apareceram. Fui trabalhar com as professoras, fazer observações e as culturas das crianças já estavam aparecendo. As questões das culturas das crianças estavam ali e eu tive que trabalhar um pouco com isso na dissertação. Quando fui fazer o doutorado sanduíche, fui para o grupo do Sarmiento e aí, claro, ele me apresentou a Sociologia da Infância. Eu comecei a estudar, ter contato com a Sociologia da infância, toda aquela história, enfim, Portugal teve o primeiro encontro em 2000, que tinham vários autores, de vários países do mundo. Em 2005 eu organizei realmente um dossiê pela Educação e Sociedade com a Fernanda Muller, e a gente trouxe esses autores, o Corsaro, Sarmiento, Marianne Gullestad, Montandon, Regine Sirota, Priscila Alderson. Vários autores, do mundo todo, que estavam trabalhando com Sociologia da Infância.

Os currículos dos Cursos de Pedagogia no Brasil são marcados pelo seu tempo histórico, cultural e social. No Curso de Pedagogia da FURG verifica-se um tipo de movimento com relação ao desenvolvimento das disciplinas e ao modo de ser e fazer docência na Educação Infantil. Tais deslocamentos demonstram uma modificação dos saberes necessários para o exercício da docência nos sistemas de pensamento e experiências que produzem as/os profissionais, e nos sentidos atribuído às crianças menores e sua educação. Uma história que se inicia com a ênfase nos discursos católicos e na Psicologia, um movimento bastante salvaçãoista da educação; com o tempo, diversos caminhos são delineados e as disciplinas vão assumindo outros contornos, mais ligados à educação compreendida a partir de questões socio-antropológicas.

A disciplina “Nutrição e Higiene” transforma-se em “Cuidado e Educação”, posteriormente em “Tópicos da Educação Infantil”, até se configurar na atual disciplina “Educação de 0 a 3 anos”. Visualizando, durante a entrevista, o

documento contendo as ementas, Maria Renata aponta como vão se modificando a disciplina, a ementa, a organização e os conteúdos.

Discorre que até na disciplina “Cuidado e Educação” não havia um tópico que trabalhasse discussões especificamente acerca do trabalho com os/as bebês e as crianças bem pequenas, o que começa a ocorrer na disciplina “Tópicos da Educação Infantil”. Ainda aponta que uma das discussões curriculares que realizavam no NEPE era justamente a ausência de uma disciplina que abordasse a educação das crianças de zero a três anos. Esse é o objetivo e a proposta da disciplina “Educação de 0 a 3 anos”, que passa a compor a grade curricular a partir de 2015.

Antes de finalizar a análise em torno dos movimentos das mentalidades nos (per) cursos formativos, precisamos voltar um pouco no tempo, anterior à oferta da disciplina específica em 2015 no curso da FURG, para compreender as disputas pela inserção, manutenção e/ou ampliação das questões relativas à Educação Infantil no currículo.

O movimento em torno das modificações curriculares acompanha as regulamentações que vão se colocando para o Curso de Pedagogia, decorrentes da extinção das habilitações. As questões referentes às normativas das diretrizes curriculares estavam presentes nas discussões da ANFOPE, desde, pelo menos, 1990, e são retomadas no início do século XXI. Assim, em 2005, é apresentada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que foi criticada pela ANFOPE e por profissionais da área, por não aceitarem integralmente as proposições do documento (CARVALHO, 2011). Após uma revisão, em 2006, as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia vêm, ao longo de suas proposições, buscando garantir uma formação com sólida base teórica interdisciplinar, visando também à unidade teoria-prática. Além disso, os cursos de formação inicial de docentes da Educação Básica passaram a ter no mínimo 4 anos de duração, inclusas, dentre outros processos educativos, 400 horas de práticas distribuídas ao longo do curso e 400 horas de estágio supervisionado.

Se antes o curso era dividido por um leque de habilitações (dentre elas, em algumas universidades, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), com a nova diretriz de 2006 ocorre uma extinção das habilitações, e o curso de Pedagogia passa a se organizar tendo por terminalidade um amplo espectro de habilidades e funções para esse/a profissional, caracterizando uma formação generalista. Carvalho (2011, p. 122) traz como as figuras do salvador, do soldado e

do carregador de fardos se encaixam nas “[...] grandiosas expectativas de desempenho profissional que se tem atribuído a ele [o pedagogo]”.



No Curso de Pedagogia da FURG as tensões e as disputas, as modificações, os caminhos outros vão se constituindo a partir de contatos e inserções das/os professoras/es em grupos de pesquisa de outras universidades, durante seus processos de formação e titulação na carreira universitária. A titulação e a formação ampliada dessas/es docentes para a pesquisa implicaram a ampliação concomitante dos espaços de discussão e pesquisa referentes à Educação Infantil dentro da universidade. O NEPE foi a realização institucional desse movimento. Aos poucos e com enfrentamentos, “as gurias da Educação Infantil”, como Ana Cristina se lembra de serem chamadas em tom pejorativo, circunscreviam e firmavam, nas palavras dela, os estudos da Educação Infantil como ciência, como conhecimento científico, e produziam os espaços de reflexão teórico-crítica a respeito dessas questões nos currículos.

Nesse processo de produção de brechas e espaços, o NEPE desempenhou um papel primordial desde 1996. As disciplinas, as relações e os conteúdos eram discutidos em reuniões periódicas no grupo de pesquisa; um núcleo que se ocupava das pesquisas no campo da Educação Infantil, mas também do ensino e da extensão. Um exemplo importante é a lembrança de Maria Renata a respeito da influência política do Núcleo na ocorrência do primeiro concurso para professoras/es de Educação Infantil no município de Rio Grande. Ana Cristina também apontou a relevância do espaço universitário, e, portanto, da pesquisa, no delineamento dos saberes, das experiências e da invenção da docência na creche.

Analisa-se que na medida em que diferentes sistemas de pensamento entram no debate acerca da docência da Educação Infantil e sua formação, abrem também “todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2009, p. 243). Nesses processos há um enunciado que se produz ao longo da entrevista com a professora Ana Cristina, e que é perceptível na consecução dos delineamentos do currículo do Curso de Pedagogia: o currículo como um espaço permanente de tensão e disputa de campos disciplinares e de conhecimento. E nessa “briga”, as tentativas de garantia de espaço para a Educação Infantil no cenário da formação de professores/as em nível universitário.

Na investigação a que me propus, não tenho como intenção entrar no mérito valorativo dos percursos formativos propostos no Curso de Pedagogia, ou seja, se



são bons ou ruins. Mas quero chamar atenção para como certos regimes de verdade, e que estão aí no imaginário social, são reatualizados e colocados como modelos nos processos de subjetificação e identificação docente, alinhando-se a certas racionalidades políticas de formação de professores/as para a Educação Infantil. Além disso, o currículo, como uma política de identidade (SILVA, 2001) e como um espaço de relações de poder, suscita e produz brechas, construindo, ao mesmo tempo, modos de resistências às formas, que, com a história e a cultura, tentam nos impor certas individualidades, desde a constituição da creche como instituição pública. Isso significa que em meio às figuras docentes já conhecidas, nós estamos em um espaço de possibilidades do nosso tempo, estamos também produzindo e inventando outras figuras e subjetividades docentes.

Docência que se inventa e vem se produzindo no (Per)Curso de Pedagogia da FURG, atualmente de um modo mais próximo à Pedagogia da Infância, aos estudos da Sociologia, Antropologia, com ênfase na indissociabilidade do cuidar e educar, delimitando uma especificidade do trabalho com as crianças bem pequenininhas, e ressaltando a importância do processo de pesquisa na constituição docente do/a professor/a da creche. Uma docência que vem se descolando das mentalidades, experiências e saberes do pensamento católico, da maternagem, da saúde e da Psicologia Cognitivo-Comportamental. Um currículo que vem inventando outros saberes e formas de subjetivação para a docência na creche, conforme defendem as duas entrevistadas a seguir:

Essa docência de zero a três anos ela tem singularidades, tem especificidades e exige um trabalho todo diferenciado. No meu entendimento. Não é um trabalho como a maternagem, não é maternagem, não é trabalho doméstico, a gente sabe disso, embora tenha uma relação triangular na creche que eu vejo professoras-crianças-familiares. É diferente do que acontece nas famílias. Então tem que ter conhecimento teórico, reflexão crítica e conhecimento relacional. (Entrevista Ana Cristina)

(...) se tu olhares o currículo, não são tantas disciplinas assim que nós temos de educação infantil, até porque numa formação generalista não dá... (...) mas as disciplinas que nós temos, pelo grupo que temos, conseguimos fazer uma discussão que vai se complementando desde o início do curso até o final, vai se complementando e se ampliando e vai dando solidez para os conceitos que a gente quer abordar ao longo do curso. Hoje eu consigo perceber isso na formação da educação infantil. (...) eu comecei a perceber que não é só a quantidade de disciplinas que a gente tem que faz... que dá solidez a essa formação, mas a articulação que a gente faz entre as disciplinas e as discussões que a gente vai fazendo... que vai fazendo isso. O fato da gente ter educação infantil em todos os semestres do curso a gente tem disciplina da educação infantil... (...) esse diálogo que a gente faz ao longo do curso e aí eu volto... Não é porque eu sou do NEPE, mas eu



volto pra importância que tem o NEPE, porque nós somos... vamos fazendo a discussão das disciplinas periodicamente. No início da pandemia agora em dois mil e vinte, enquanto nós estávamos naquele processo de decisão de quando é que ia iniciar as aulas, quando que ia começar, depois a gente parou um pouco porque a gente teve que se voltar pra organizar as disciplinas... de como a gente ia dar conta das disciplinas de modo remoto, mas no período inicial nós... não estou com a minha agenda aqui agora pra te dizer assim, mas a gente fazia reuniões semanais e às vezes quinzenais e eram específicas para fazer uma rediscussão das nossas disciplinas, isso lá no início de dois mil e vinte fizemos durante um bom tempo e fizemos uma boa discussão pra gente pensar em o que que tá localizado numa disciplina que podia estar localizado na outra, de que maneira as disciplinas de iniciação podem contribuir com os conteúdos que a gente vem trabalhando, como a gente pode fazer a interlocução. Então, a gente foi trabalhando e fazendo a discussão dessas disciplinas, pegando as disciplinas desde o primeiro ano do curso até as disciplinas lá do final do curso. Então o NEPE tem essa importância também, entende? Porque um Núcleo... é um grupo de pesquisa, mas ele é um grupo de pesquisa que se ocupa das pesquisas, mas que se ocupa do ensino, da extensão. Então quando faz essa articulação, pensa no Curso de Pedagogia constantemente. (Entrevista Maria Renata)

Percebe-se um investimento pela presença da Educação Infantil ao longo do Curso de Pedagogia da FURG nas discussões e disciplinas, ao rever constantemente o currículo, mas também um processo de tensionamento, modificações, busca de caminhos na formação de professor/a da creche. Ainda, constata-se a relação do ensino com a pesquisa na universidade, de modo que o ensino (a grade curricular, a organização das disciplinas e seus conteúdos) é renovado a partir da pesquisa. Perceptível também que há uma opção em manter a especificidade do trabalho docente na educação das crianças de zero a três anos, demarcada no currículo atualmente com uma disciplina. Mas que vem se engendrando desde a década de 1990, a partir do trabalho das/os docentes ao ministrar as disciplinas, a partir dos aperfeiçoamentos profissionais que cada docente vai realizando e dos ordenamentos legais em torno dos direitos das crianças e sua educação.

Finalizo esta seção com a ênfase no processo constante de rearticulação das disciplinas e do processo formativo ao longo do curso. O excerto anterior, embora extenso, é fundamental e expressivo quanto ao modo como o delineamento das ações de aproximação com o cotidiano nas escolas, em articulação com as disciplinas, decorre da mudança no perfil dos/as alunos/as ingressantes.



4. Inventando-se docente entre campos discursivos: o discurso da formação inicial e o discurso da tradição pedagógica e escolar



No Curso de Pedagogia, um dos espaços de invenção de si como professor/a é o estágio de regência. O estágio é um componente curricular, previsto ao final do curso, em que as alunas adentram o espaço da escola para realizar o exercício da docência. Ao longo desse período, são acompanhadas por um/a professor/a orientador/a, que encaminha e orienta os processos de planejamento, interação com as crianças e com os/as profissionais da escola.

Como já mencionado, as/os alunas/os podem escolher o *locus* no qual desejam realizar o estágio: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos ou Educação Infantil. O período desse componente curricular é de dez semanas, sendo o momento em que as/os alunas/os assumem a posição de professoras/es, responsáveis pela condução do cotidiano escolar em toda a sua complexidade: planejamento, avaliação, organização, condução das atividades, relação com as famílias e outros.

Na organização do quadro de sequência lógica, a disciplina “Estágio I” é a fase final de uma preparação para o exercício da docência, que começa logo no início do curso. As disciplinas⁷ que compõem o Núcleo de Estudos Integradores, intituladas “Atividades de Iniciação à Docência III”, no terceiro período, “Atividades de Iniciação à Docência IV”, no quarto período, e “Atividades de docência II”, no sexto período, “Estágio I, no sétimo período vão conduzindo as/os alunas/os em sua inserção gradual no cotidiano da escola, propondo “perspectivas de atuação do pedagogo, sua inserção no contexto de mundo, no cotidiano educacional e no trabalho docente, configurando-se em projetos educacionais” (FURG, 2018, p. 42).

Os componentes curriculares intitulados “iniciação à docência” centram-se em aspectos mais gerais e históricos da constituição da Educação Infantil, no papel do/a professor/a nesse contexto, problematização do currículo, espaço, tempo e das práticas presentes no cotidiano da Educação Infantil, e é o espaço em que as/os alunas/os realizam uma primeira inserção na Educação Infantil. Na sequência, o termo “iniciação” deixa de compor a nomenclatura da disciplina, que passa a denominar-se “atividade de docência”, enfocando uma primeira experiência de

⁷ Em razão de esta investigação centrar-se na formação para a creche, detenho-me somente nas disciplinas que abordam ou tratam da etapa da Educação Infantil. No quadro de sequência lógica do curso há outras disciplinas com denominação próxima, em que o foco está nos Anos Iniciais e na escola de Ensino Fundamental.

regência congregando estudos de planejamento, práticas e registros das intervenções pedagógicas (FURG, 2018).



A disciplina “Estágio I” é o momento em que os/as estudantes realizam observações na turma em que será realizado o estágio, a fim de manter contato com o/a professor/a da turma e coletar informações acerca do grupo para a construção do projeto que será colocado em prática no período do estágio de regência. Também é nessa disciplina que os/as alunos/as constroem a proposta de intervenção pedagógica, tendo como base a metodologia de projetos. Posteriormente, o “Estágio II” “compreende o exercício da docência em uma turma de Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na Modalidade Educação de Jovens e Adultos” (FURG, 2018), e é cursada de modo concomitante com a disciplina “Seminário de Estágio”, que objetiva ser um espaço de socialização das práticas de estágio.

As orientações de estágio, como mencionado, ocorrem de modo individual (com as duplas de estágio) ou coletivo (com o grupo de orientandas/os de um/a mesmo/a supervisor/a de estágio ou com o grupo de estagiários/as de um nível ou etapa de ensino). Esses foram os espaços nos quais realizei as observações participante. Inicialmente eram duas orientadoras, professora Maria Renata Alonso Mota e Elaine Meireles. Contudo, com o desenvolvimento dos estágios, Elaine precisou ausentar-se em razão de demandas familiares, e todas as estagiárias de creche que acompanhava ficaram sob supervisão e acompanhamento da professora Maria Renata.

O relatório de estágio, entregue como documento final do “Estágio II”, é um documento construído aos poucos, no decorrer do curso, mas de modo mais enfático no “Estágio I”. No que tange aos investimentos da formação inicial, as concepções, os princípios, os pensamentos e o modo de conduta docente elencados como desejáveis no perfil do/a egresso/a, e, na invenção desta professora, são expressos a cada palavra e linha deste documento, uma vez que é elaborado pelas/os alunas/os sob supervisão de um/a professor/a orientador/a. O relatório de estágio é a escrita dos conceitos que materializam em palavras as significações produzidas no Curso de Pedagogia, e que incidem fortemente no modo como os/as alunos/as pensam e agem.

Tal documento é composto por escritas que abordam a justificativa da escolha do campo de estágio, contextualização da escola e da turma, as concepções que



balizam as práticas desenvolvidas, o projeto, os planejamentos (roteiros diários) e as escritas reflexivas diárias, bem como um texto de consideração final referente ao processo e às aprendizagens ao longo desse período. No que tange às concepções, as/os alunas/os são convidadas a pensar a respeito dos conceitos de sociedade, educação, ensino/aprendizagem, infância, papel do/a professor/a, planejamento, registros, currículo, avaliação, escola e Educação Infantil.

Como estratégia da busca por aprovação e reconhecimento, o discurso da criança como ator social, autônomo, sujeito de direitos, da indissociabilidade do cuidar e educar, do planejamento flexível e calcado na metodologia de projetos está inserido na escrita das alunas ao longo do relatório. Contudo, nos espaços de observação participante e nas rodas de conversa, as alunas, por meio da linguagem verbal, exteriorizam e transparecem outras marcas de processos de subjetivação que as moldaram. É acerca desses arranjos subjetivos provisórios, instáveis, tramados na cultura, no social e nas instituições que discorro nas subseções que seguem.

Compreendo a partir dos estudos de Silva (2001) que o currículo opera com a identidade como “objeto de uma incessante construção” (p. 25). As/os alunas/os experimentam-se como futuras/os professoras/es a partir de experiências curriculares que, tal como um remédio em doses homeopáticas, trata os “vícios” e estimula a reação, a produção e a invenção de uma docência outra.

Em uma das orientações decorridas com Maria Flor e Beyoncé da Silva, Maria Flor referiu-se à sala referência das crianças utilizando o termo “sala de aula”, e foi rapidamente advertida pela orientadora ao dizer “sala”. Convocada a uma mudança em seu vocabulário, Maria Flor reage e diz: “é... os vícios”. Daí inferir que para tratar um indivíduo “contaminado” com concepções e pensamentos advindos de uma tradição do ensino transmissivo, desfigurado por seus vícios, seja necessário um trabalho constante em seu corpo, seu pensamento e sua alma, a fim de estimular a sua potencialidade “curativa”, experimentando-se a partir de outras concepções, pensamentos e práticas.

No contexto de estágio, inventar-se docente de bebês e crianças bem pequenas ocorre de acordo com algumas linhas de subjetivação, que atravessam o cotidiano de imersão na docência. Tais linhas e processos convocam as estagiárias-mestres a seguirem e a se produzirem docentes em meio a certos modelos, discursos e imagens que circulam, seja no curso de formação, seja no campo

profissional no qual realizam o estágio curricular. Algumas vezes esses discursos são convergentes, em outras, divergentes, e, por outras vezes, até contraditórios. Essas linhas e processos tencionam os modos como as alunas-estagiárias pensam e agem. Ainda cabe apontar que a posição ocupada pelas/os alunas/os no processo de estágio se faz num duplo: são ao mesmo tempo alunas/os (em processo de formação) e mestres (exercendo a regência de uma turma).

Nas análises, elencaram-se dois campos discursivos: o da formação inicial e o da tradição pedagógica e escolar. Outros campos também estão presentes, tentando colocar as suas regras do jogo, os seus interesses próprios. Eleger dois campos não significa entender que as/os professoras/es vão se constituindo em meio a processos duais. Na luta por uma forma específica de docência, os discursos da formação inicial e da tradição pedagógica e escolar são os que se mostraram latentes e ecoando ante as variáveis e os espaços que condicionam esta pesquisa.

Neste capítulo, os objetivos são analisar as imagens construídas e praticadas a respeito das crianças e sua educação, analisar as tensões e a significação da indissociabilidade do cuidado e educação, bem como analisar a tensão e as relações de poder-saber na divisão do trabalho na creche. Para tanto, apoia-se especialmente nos dados oriundos do caderno de campo e das observações participantes nas orientações de estágio, das rodas de conversa e entrevistas individuais com as estagiárias-mestres, nos relatórios de estágio das estagiárias e na entrevista com a professora orientadora Maria Renata Alonso Mota.

Optei por subdividir o texto em três seções. Na primeira, intitulada “*É.. com esses pequenos que não falam e usam fralda a gente não se identifica*: das imagens das crianças e sua educabilidade”, analiso e problematizo as imagens das crianças de zero a três anos e sua educação, produzidas, confrontadas e colocadas em prática desde diferentes discursos, sujeitos e instituições. A segunda, “*O que ela fazia a gente está tirando...*: a função de professoras e auxiliares”, traço a problematização do quanto a divisão do trabalho na creche, a herança das práticas higienistas e o *métier* socialmente esperado dos professores como transmissores de conteúdos tencionam a invenção das alunas como professoras que discursam e praticam a indissociabilidade do cuidar e educar. Por último, em “*Eu queria ver se eu ia saber ser professora de bebês*: as dimensões instrumental e ética do cuidado”, analiso como o cuidado é percebido de modos distintos por esses dois campos discursivos (tradição pedagógica e escolar e a formação inicial), tensionando as

relações com as crianças, com as famílias, com os/as profissionais na instituição e de cada aluna consigo.

4.1 “É... com esses pequenos que não falam e usam fralda a gente não se identifica”: das imagens das crianças e sua educabilidade

Identificação. Ação ou efeito de identificar. Identificar. Junção das palavras “idêntico” e “ficar”. Tornar idêntico. Essas são algumas das definições facilmente encontradas em uma rápida pesquisa a respeito do significado das palavras identificação e identificar nos dicionários *on-line* Priberam e Michaelis.

Iniciar por essas acepções é um modo de marcar o quanto essa palavra foi pronunciada pelas estudantes nos contextos de orientação de estágio, nas entrevistas ou mesmo em conversas informais. Os aspectos relativos ao “identificar-se” acompanhavam as justificativas pela escolha do campo de desenvolvimento do estágio. Dizeres como o que inaugura o título desta seção ou como *“todo mundo tem um perfil de idade que se identifica mais... E, eu, particularmente, não me identifiquei com essa idade”*, referindo-se às crianças bem pequenas e *“me identifico mais com os maiores”* eram usualmente pronunciados como critério incontestável para a (não) opção pelo estágio de regência nos grupos da creche ou da pré-escola, especialmente na intenção de justificar o porquê de não optar pela creche. A “identificação” ou “não identificação” emergiu como termo-justificativa das estudantes tanto na linguagem verbal nos espaços da orientação quanto nas respostas do questionário aplicado ainda nos primeiros encontros com o grupo de estagiárias.

Quando ouvia/ia esses dizeres, me perguntava e expus isso nas páginas do diário de campo: Que discursos organizam e constroem essa não identificação e o desinteresse pelos/as bebês, as crianças bem pequenas e sua educação? Organizando os dados, identifiquei que, por correlação, nesses comentários, associava-se a identificação à expectativa quanto a padrões de comportamento por parte das crianças. A identificação referia-se a buscar crianças quietas, silenciosas, obedientes, maduras, concentradas e que se autocontrolam.

Um trecho do diário de campo, elaborado após a observação participante em uma das orientações, exemplifica essa análise:

Na orientação Nani quer saber como as estagiárias estão se sentindo. Beatriz diz que hoje tinham três crianças e estava tranquilo, mas quando vão sete crianças, "dá uma cansada". Ela ainda coloca que as crianças são muito agitadas. Antônia Souza complementa dizendo que eles choram e gritam. "Não são crianças que tu senta e conversa, conversa... tu ficas mais intermediando, dizendo não faz, não faz... e como eles fazem muita coisa errada, tu ficas dizendo para! e..." (risos). Nani quer saber o que Antônia Souza considera como coisas erradas, se teriam relação com brigas. "É..." diz Beatriz, "de se jogar no chão, de jogar alguma coisa longe... aí quando tu vira tem um engatinhando em cima da mesa". Antônia Souza fala ao mesmo tempo e diz que as crianças bagunçam um lugar e já vão para outro lugar. "É bem puxadinho, mas estamos indo", diz ela. (Diário de Campo, 2019, p. 60)

Julga-se o comportamento dos/as bebês e das crianças bem pequenas pelo que se julga adequado à construção do ofício de aluno/a. O termo "ofício de aluno" emerge na Sociologia francesa, já quase ao final do século XX, designando o modo pelo qual crianças e jovens são integrados e socializados nos traços culturais da forma (fôrma) escolar (PALOS, 2021). No que se refere a esses traços, pode-se considerar a organização do trabalho pedagógico, a relação com os/as professores/as, a relação com o saber e o conhecimento, o modo de aprendizagem e o comportamento das crianças.

O corpo é um dos primeiros lugares da inscrição e da construção do assujeitamento, para que incorporemos o modelo de conduta socialmente esperado e aceito na instituição escola. No corpo-aluno/a, todas as táticas de disciplinamento e controle efetuam-se de modo interno, sem a necessidade de coerção corporal (como o castigo), coerção verbal (como palavras de ordem) ou de recompensas (por bom comportamento).

Infere-se que as estagiárias buscam a imagem do/a aluno/a, nos bebês e nas crianças bem pequenas, quando se queixam que as crianças fazem muita coisa errada, são agitadas, fazem bagunça, não guardam os brinquedos, não se comportam no refeitório. Tal comportamento desobediente das crianças leva-as a ininterruptamente impor um modelo de conduta, o corpo-dócil, expresso no trecho do diário de campo em destaque com os dizeres "*não faz*" e "*tu ficas dizendo para*". A coerção do corpo imposta pela linguagem verbal perpassa os verbos "parar" e "não fazer", tratando-se de uma ordem que tem como objetivo interromper o movimento.

Em outra orientação individual, Maria Flor apontou que o grupo em que iriam realizar o estágio não era constituído por bebês, porque considerou as crianças maduras e elas já caminhavam. Apontou também em tom positivo que não se ouvia

a voz das crianças, eram muito organizadas, não queriam mexer em tudo e eram *superconcentradas*.



Na tradição pedagógica e escolar, o ofício de aluno refere-se a aprender as regras do jogo que permeiam os espaços da escola. Assim, ser “bom” aluno é mais do que conquistar boas notas nas avaliações. Ser “bom” aluno é aprender e incorporar os códigos de conduta e os padrões de comportamento aceitáveis na instituição educacional (MARCHI, 2010).

As estagiárias trazem consigo as marcas da significação das crianças em uma perspectiva escolarizante. Olham para as crianças a partir da sua integração e sua posição na instituição: a de alunos/as. Essa é uma imagem presente no imaginário social, fruto em grande medida dos processos de escolarização pelos quais cada um de nós experimentou. Geracionalmente, o padrão de comportamento aceitável e esperado de um/a aluno/a é transmitido, incorporado e ressignificado. Se considerarmos somente os anos obrigatórios na Educação Básica, perceberemos que pelo menos catorze anos da nossa vida ocorre nos bancos escolares.

Somos, em grande parte, fruto de uma pedagogia diretiva. Poucos de nós escapam a esse modelo em que o/a professor/a fala e os/as alunos/as seguem as instruções, reproduzindo datas, conceitos, fórmulas, jeito de desenhar ou pintar. Essa é a experiência que tivemos na escola e que nos produziu como sujeitos inscritos no mundo social e no mundo escolar. Por identificação, na busca pelo idêntico, as estagiárias procuram, de modo minucioso, em cada ação, gesto ou peça de vestuário, a imagem de aluno/a que povoa seu imaginário escolar: quietos/as, silenciosos/as, obedientes, autocontrolados/as.

É impossível definir que a significação das crianças como alunos/as decorra apenas de um único processo ou vivência. Doménech, Tirado e Gomez (2001, p. 124) apontam que

a subjetivação compreendida como dobra é um processo de agrupação, de agregação, de composição, de disposição ou agenciamento ou arranjo, de concreção sempre relativa do heterogêneo: de corpos, vocabulários, inscrições, práticas, juízes, técnicas, objetos... que nos acompanham e determinam.

Assim, variadas são as condições de possibilidade que colocam a imagem do “ofício de aluno” em funcionamento no período de estágio de regência. Como alunas, as estagiárias incorporaram ao longo da sua educação escolar certos códigos morais e de conduta. Como sujeitos inseridos na trama social, as alunas são

afetadas pelas imagens que circulam nos contextos socioculturais: filmes, séries, revistas, conversas com outras pessoas, etc.

As estagiárias Antônio Souza e Beatriz relatam que, nos dias em que estão somente os “*maiores, é bem tranquilo*” (expressão utilizada por elas e com reforço de entonação na palavra *bem*). Note-se que mesmo entre crianças da mesma faixa etária, aquelas com domínio da linguagem oral mais desenvolvida e controle dos esfíncteres são denominadas pelo termo “maiores”. Ainda, note-se que a tranquilidade se deve ao fato de que essas crianças sentam e realizam todas as propostas, ou seja, produzem o padrão de comportamento esperado de um aluno.

As ações e atitudes das crianças as individualizam e as posicionam como bebês ou alunos, bem como certos aparatos do vestuário também as classificam e organizam dentro de um quadro de distribuição simbólico do que é considerado permitido, conforme a maturidade esperada. Na frase pronunciada por uma das estudantes, e que é o título deste trecho da escrita, ela se refere às crianças como “esses que usam fralda”.

A fralda e seu uso, nas falas das alunas-mestres, posicionam as crianças na condição de bebês. Além disso, são consideradas sujeitos com pouca maturidade, que não apresentam pleno domínio de si, seus desejos, suas vontades e ações. Juntamente com a fralda, o bibeiro⁸ é um acessório que posiciona e divide os/as bebês dos/as alunos/as.

Em uma das orientações, Maria Renata comentou que ficou surpresa ao observar que as crianças não usavam bibeiro. Uma das estagiárias disse que se as crianças o usassem, seria cômodo e não aprenderiam a não se sujar. A outra estagiária relatou que percebia que a escola já fazia esse movimento de desapego: “*O berçário usa. Quando muda para o maternal acho que a escola já tem isso de “mudou para o maternal, já vai desapegando dessas coisas”*”. Nesse momento, a orientadora observou e disse que não considera que as coisas devem ser padronizadas (todos usam bibeiro ou ninguém usa, por exemplo), mas que isso pode e deve ser conversado com as crianças. Inclusive indica a possibilidade de um diálogo: “*Vamos colocar um bibeiro? Olha aqui como ficou suja tua roupa e aí tu*

⁸ Também chamado de babador, trata-se de uma peça feita com tecido ou material sintético, com ou sem bolsos, atado na nuca. Normalmente utiliza-se como protetor para a roupa de resquícios de saliva ou comida.

não vais sujar tanto". A todo o momento, a orientadora indica que é necessário conversar com as crianças e ouvi-las.

As características comportamentais e o uso de determinados acessórios levaram as alunas a considerar e classificar algumas das crianças como "bebezões". Na construção das imagens acerca das crianças e sua educabilidade, o termo "bebezão" é utilizado por elas para se referirem àquelas crianças que usam fralda, não falam muito e não se autocontrolam.

Há uma construção discursiva, a partir da Psicologia e as fases de desenvolvimento, colocada em funcionamento nesse termo utilizado pelas alunas. Aos dois anos há um desenvolvimento comum esperado, que inclui certo domínio da linguagem oral e maior autonomia, por exemplo. As crianças que estão fora desse gráfico de desenvolvimento são colocadas no termo "bebezão", ou seja, crianças "grandes" que se comportam como bebês.

Em oposição aos "bebezões", considerando domínio da linguagem oral, autonomia e autocontrole (não só das suas ações, mas das suas emoções), estão os/as alunos/as. Embora as alunas não mencionem o termo aluno, analisa-se que idealizam a imagem do/a aluno/a, projetando-a como necessária para o exercício da docência, característica da instituição chamada escola e calcada em determinados aspectos de comportamento. Buscam o modelo pedagógico fruto da tradição escolar, especialmente da pedagogia diretiva, em que as/os professoras/es falam e decidem, cabendo às/aos alunas/os somente ouvir e obedecer. Quando reclamam da desordem com os brinquedos, enaltecem a concentração, ou quando colocam o uso ou não da fralda e do bibeiro, buscam sinais que diferenciam os "bebezões" dos/as alunos/as.

O esforço em colocar em prática as características escolares advindas da ideia da docência como transmissão de conteúdos e a busca pelo "ofício de aluno" nos/nas bebês e nas crianças bem pequenas expressa-se também na organização do planejamento, com o que Maria Renata denominou em uma das orientações de "pequenas aulinhas". Mudar o modo de pensar o planejamento trazia para Beyoncé da Silva e Maria Flor o sentimento de medo, e relatavam o receio de que *"as coisas ficassem muito soltas"*. Em algumas orientações com Antônia Souza e Beatriz, essa preocupação também estava presente, e a orientadora indicou que no trabalho com as crianças não há aquela característica de todos fazerem a mesma coisa ao

mesmo tempo, que elas têm necessidade de movimento e que esse modo de funcionamento precisa ser considerado no planejamento.

As alunas se viam desestruturadas, desacomodadas. Tudo aquilo que sabiam, ou que achavam que sabiam, acerca do exercício da docência não encontrava validação. “*Como planejar sem ser segunda isso, terça aquilo...?*”, Maria Flor indagava nas orientações. Assim, esse impasse e o dilema, vivenciado por praticamente todas as estagiárias que acompanhei, ressaltam e marcam o quanto o modelo da tradição pedagógica e escolar nos constitui nas ações e nos pensamentos, uma vez que esse é o modelo que procuramos colocar em funcionamento quando requisitado para o exercício da docência. As alunas intentavam colocar em funcionamento a imagem de criança (como alunos) e de docência (como transmissão), transbordando para o exterior seus processos subjetivos produzidos ao longo dos anos.

No intento da construção de outra imagem das crianças, as professoras orientadoras reforçam e enfatizam estas como protagonistas e atores da sua aprendizagem, “como seres linguageiros, ativos e interativos” (BARBOSA; RICHTER, 2010). A formação inicial disputa, nesse espaço de luta que é a subjetivação e invenção de si como docente da creche, brechas e espaços, buscando fornecer outras disposições e elementos que propiciem efeitos nos modos de conduta e pensamento das estagiárias.

Compreendendo o currículo como espaço de significação e produção de subjetividades (SILVA, 2001), analisa-se que um dos esforços de desconstrução centra-se justamente no embate com os termos que usamos para nos referir às crianças, ao planejamento e à sala de referência. Exemplo disso é que na primeira orientação coletiva, a professora Maria Renata apontou e reforçou que as palavras carregam perspectivas teórico-metodológicas. Nesse sentido, orientou que utilizassem o termo “bebês e/ou crianças”, em vez de “alunos”, “roteiros” em vez de “plano de aula” e “sala” no lugar de “sala de aula”.

Outra situação que exemplifica essa (des)construção ocorreu na primeira orientação individual com Maria Flor e Beyoncé da Silva, registrada nas páginas do diário de campo. Era noite, estávamos no início da orientação e as estagiárias colocaram que planejaram a primeira semana como etapa de adaptação. Logo Maria Renata indagou-as sobre o que é uma adaptação e com o silêncio, indicou que relesem os textos trabalhados ao longo da disciplina de zero a três anos. Após

conversarem a respeito de outros aspectos do planejamento, Maria Flor, pensativa na questão da adaptação, resolveu retomar o assunto. A orientadora Maria Renata explanou que a palavra “inserção”, dentro da perspectiva dos italianos, significa a possibilidade de criar novos vínculos, diferentemente da ideia de adaptação, que coloca algo como dado em que alguém precisa se adaptar.

O estímulo a uma nova forma de fazer a docência na Educação Infantil, e neste caso a creche, vem também pelo controle e a regulação da linguagem das/os alunas/os. A delimitação e a preocupação quanto ao uso de determinadas palavras evidenciam a força destas, do quanto a adesão a um ou outro termo produz (e pode produzir) a realidade.

Por parte das alunas há o esforço em incorporar e praticar essa linguagem comum pertencente ao novo modelo de docência. Essa incorporação de outros termos pode ser decorrente de diferentes processos subjetivos. As alunas podem, por exemplo, sentir-se coagidas a usar os novos termos ante a busca pela aprovação no estágio de regência, ou podem analisar o quanto os termos utilizados carregam e colocam em prática um modo de educabilidade com as crianças.

Antônia Souza, por exemplo, em uma das orientações, reparou no seu modo de conduta com as crianças. A aluna disse: *“tem uma coisa que eu não gosto comigo... porque eu não consigo aproveitar elas. Eu fico só assim... ai para, ai não sei o que. E eu vejo que eu também não estou sendo legal com elas”*.

Nesse momento, a autoimagem aparece mais como percepção do que como aprofundamento de problematização das condições pelas quais seus pensamentos e suas ações foram moldadas, inventadas e produzidas sob a ótica da contenção (exercer controle sobre o corpo e os movimentos das crianças reprimindo-os), da autoridade (perceber-se como alguém que detém o poder de decidir e se fazer obedecer) e da vigilância (estar constantemente em estado de alerta, vigiando os corpos para corrigi-los, quando necessário). O sentimento de desconforto causado por sua reação ante as ações das crianças, exteriorizado através da linguagem verbal, pode ser indício dos movimentos de composição de subjetividade que está sendo convocada a inventar-se, a adotar outros estilos de conduta e pensamento praticados no/pelo Curso de Pedagogia da FURG.

O empenho da formação inicial na construção e incorporação por parte das alunas de outra imagem a respeito das crianças, nos termos usados para referir-se a elas e sua educabilidade, advém, em grande medida, da compreensão produzida e

incorporada a partir dos estudos da Sociologia da Infância. Os estudos nessa área ativamente têm trabalhado na interrogação das imagens tradicionais acerca das crianças (especialmente deterministas e estrutural-funcionalistas), buscando sua desconstrução. Nesse processo de construção da infância como um objeto sociológico, as pesquisas e os intelectuais colocam a ênfase e o foco na capacidade de agência das crianças, compreendendo-as como atores no processo de socialização (MARCHI, 2010).



O processo de incorporação dessa nova significação a respeito das crianças e a inscrição desta imagem na invenção da professora da creche é explícito em um dos momentos de orientação individual. A dupla de estágio Marcela Fernandes e Clara já tinha uma caminhada de acompanhamento e interesse pelos bebês e pelas crianças pequenas, interessando-se pelas “coisas das crianças”, termo utilizado por Staccioli (2013), além de integrarem o NEPE.

Em uma manhã, estávamos na sala no Instituto de Educação, e na orientação, as estagiárias relataram um acontecimento cotidiano, em que uma das crianças estava aborrecida com menções constantes de seu nome por parte de uma mãe que acompanhava a inserção de seu filho. Ao ouvir novamente seu nome, posicionou-se, exprimindo a fala: *“Deu! Deu de falar meu nome!”*. Após o relato das alunas, a professora Maria Renata disse: *“viu só como a gente não pode desprezar a capacidade das crianças de expressarem aquilo que elas sentem, querem e suas percepções?!”,* demarcando a imagem de uma criança potente em sua relação com o mundo, diametralmente oposta àquela esperada da criança no “ofício de aluno”.

A bagagem repleta de imagens que as alunas carregam consigo intenta (re)produzir na creche todo o aparato do modelo escolar diretivo: os alunos, as aulas, o silêncio, a execução de todo o plano de aula, o controle, a docência como sinônimo de ensino transmissivo. Por entre fendas, tal como um rastro de água que esculpe e modela o relevo, a formação inicial do Curso de Pedagogia da FURG, na luta por um espaço de produção de significação, se aproxima do exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009), da ideia de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) e dos estudos da Sociologia da Infância com o propósito de esculpir outra subjetividade. Busca-se produzir e desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, considerando-as “como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de

profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte.” (BARBOSA, 2010, p. 01).



Esse é o discurso reproduzido e professado ao longo das páginas que compõem os relatórios de estágio. Operar com esse discurso, incorporando-o ao gesto e ao pensamento é uma ação complexa, que demanda tempo. Alguns padrões de conduta, como o apontado por Antônia Souza, que tenta conter as crianças, parecem ser praticamente inconscientes. Nos rastros da produção de si como docente está a disputa e o tensionamento entre duas pedagogias, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Infância.

Retomo a escrita das primeiras páginas desta tese, em que aponte o presente como produção em meio a uma memória e uma utopia. A desfiguração do eu docente que parecia centrado, construído e verdadeiro desde a tradição pedagógica e escolar (manifesta através de diferentes sujeitos e contextos socioculturais) desnuda as estagiárias. As vestes (pensamentos, ações) que faziam parte das alunas deixam de servir neste corpo-docente que está sendo inventado. A nudez pode ser percebida aqui como limpeza do espaço subjetivo para a inscrição de outros modelos, outras condutas e outras concepções. Há que se buscar e produzir novas vestes, seja por medo de reprovação, seja por adesão a partir de interesse ou convicção.

No processo de confecção está a utopia de uma docência desejável com bebês e crianças bem pequenas. Porém, há também linhas dissonantes, fios emaranhados, já ali presentes, tecidos no corpo-docência. Assim, torna-se impossível saber e buscar uma obra final, um produto-corpo-docência final. No vai e vem dos teares da vida que se movimentam ante encontros com outros corpos, logo ali as linhas serão outras, encontrarão outras cores, outras formas, outros nós e produzirão outra veste.

A invenção faz-se na dupla produção (KASTRUP, 2007): de si e da docência. De modos singulares, cada estagiária vai, no decorrer do próprio processo de estágio, colocando-se problemas. As respostas não estão prontas. E esses problemas são interrogados e construídos nos encontros de orientação, com as crianças, nas instituições.

A imagem das crianças e sua educabilidade emerge de modos distintos, embora seja fio condutor da produção de si entre os campos discursivos. Com algumas estagiárias essa imagem emerge através do planejamento; para outras,

agrega-se ao planejamento o modo de conduzir-se e conduzir as crianças. Assim, as perguntas não estão dadas *a priori*, mas acontecem no encontro, no processo mesmo de estágio. Um encontro entre instituições, sujeitos, imaginários, concepções e práticas.

Nesse contexto, pode-se afirmar que são brechas existentes no currículo, em que ocorrem processos cognitivos inventivos. Sujeito e objeto não estão totalmente dados *a priori*, não são categorias preexistentes que podem ser representadas, colocadas em prática tal como se fossem o reflexo de um espelho. Antes, sujeitos, objetos e mundos são produzidos em movimento de coengendramento (KASTRUP, 2012). Assim, não é possível pensar que haveria um sujeito fundamento (uma docência para a creche mais verdadeira) a ser alcançado. Há, sim, práticas concretas que produzem processos subjetivos. Práticas concretas que produzem modos de conduzir e conduzir-se na docência da creche.

Cabe salientar que o Curso de Pedagogia da FURG, como espaço de formação inicial, organizado curricularmente de modo a almejar um perfil de egresso desejável, não escapa ao intento de fazer operar, (re)produzir e fazer valer as suas significações acerca de docência, crianças e educação. Há, a meu ver, no contexto de pesquisa analisado, um duplo movimento: ao mesmo tempo em que o currículo busca conduzir a conduta das/os alunas/os de acordo com determinados padrões de comportamento e pensamento, há os espaços-ranhuras, que são os próprios encontros, as interlocuções que abrem possibilidade para se inventar a si e à docência com crianças de zero a três anos.

No acompanhamento das orientações de estágio, notei que a orientadora Maria Renata conduzia as conversas de modo a evitar dizer às alunas o que deveriam fazer. Em diversos momentos, a professora respondia às indagações com expressões como “*não sei*”, “*testem vocês primeiro pra ver*” (sobre a fixação de uma tinta), “*busquem lá nos textos da disciplina*”, e outras que negavam a existência de um modo único de condução da docência; colocavam às estagiárias o exercício de pensar acerca dos processos que questionavam.

Interpreto esse modo de condução das orientações como espaços-ranhuras, brechas no currículo que escapam à forma (fôrma) padrão. Espaço de liberdade regulada, em que cada estagiária inventa-se e inventa a docência na creche.

Observa-se que a imagem que se tem ou se produz das crianças está em correlação com o modo como se pensa e se produz o planejamento, com o modo

como as estagiárias se relacionam com os pequenos. A educabilidade dos/as bebês e das crianças bem pequenas é produzida ao mesmo tempo em que a imagem que se tem delas é posta em funcionamento, e vice-versa.

Quando as estagiárias buscam o/a aluno/a nos bebês e nas crianças bem pequenas, o foco do seu planejamento centra-se em “dar pequenas aulinhas”, e em si mesmas, percebendo-se como imbuídas de praticar a imagem da figura docente como a autoridade que transmite conhecimentos. É nessas imagens e autoimagens que as orientações buscam operar; quando a professora orientadora menciona que as palavras carregam perspectivas teóricas e metodológicas, na delimitação do uso de determinadas expressões, na construção de um modo de planejamento flexível e pautado em projetos, e na afirmação das crianças como sujeitos dotados de agência.

4.2 “O que ela fazia a gente está tirando...”: a função de professoras e auxiliares

Esta subseção se inicia com um excerto do diário de campo, em que foi escrito: “na primeira orientação do grupo da Prof. Nani, Antônia Souza demonstra preocupação com a auxiliar, pois se lembra de uma vivência na qual a auxiliar se metia muito”. Em tal ocasião, grifei o trecho “se metia muito”. Com o acompanhamento subsequente das orientações de estágio, bem como na análise dos dados, observou-se que a divisão do trabalho e as funções exercidas por professoras (neste caso, as estagiárias) e auxiliares geravam pontos de tensão entre os modelos discursivos da formação inicial e da tradição pedagógica e escolar.

Em alguma medida, a história da institucionalização da educação dos/as bebês e das crianças pequenas marca e produz essa tensão. A creche é uma instituição que se ocupa do cuidado e da educação, em contexto coletivo, de crianças de zero a três anos, inicialmente com uma preocupação ligada ao assistencialismo, à caridade e ao higienismo. O cuidado entendido normalmente como “tomar conta de” foi sendo inventado como um trabalho a ser exercido somente pelas mulheres. Cabe ressaltar que isso já acontecia nos espaços privados do ambiente doméstico, em que as mulheres são historicamente responsáveis pelo cuidado com os/as filhos/as. Assim, as competências relacionais necessárias ao cuidado têm sido identificadas com o gênero feminino.

Desse modo, a dicotomia e divisão entre mente e corpo e entre aprendizagem ou educação e o cuidado, bem como a construção social da ideia do cuidado como um trabalho sujo (ligado aos excrementos, ao corpo e à morte), acaba produzindo uma hierarquia no interior das salas de Educação Infantil, em particular, na creche. Nas salas das crianças de zero a três anos, no município de Rio Grande, os/as adultos/as responsáveis pelas crianças são designados/as e posicionados/as profissionalmente em duas categorias distintas: professores/as e auxiliar de Educação Infantil.

Em uma das orientações com Marcela Fernandes e Clara, ao ouvi-las acerca de seus dilemas e suas dificuldades no compartilhamento da docência com a auxiliar, a professora Maria Renata usou a expressão: “a auxiliar foi essa figura inventada”. Ou seja, a auxiliar é uma figura profissional inventada para realizar as ações de cuidado em contraposição à professora, profissional com formação específica para desenvolver processos de aprendizagem.

No município de Rio Grande⁹, esta função é designada como “auxiliar de Educação Infantil”, sendo exercida por profissionais de empresas terceirizadas ou por concursadas. O último concurso data de 2019 (Edital nº 01/2019), tendo sido exigida como formação mínima o Magistério ou formação funcional como auxiliar de professor/a. A carga horária de trabalho é de 30 horas semanais e o vencimento básico é de R\$ 1.225,63. Na síntese das suas atribuições (Lei 5820 de 2003), está descrito:

atuar junto à professora regente da turma de Educação Infantil, atendendo o cotidiano escolar numa perspectiva de indissociabilidade entre cuidado e educação e atendendo às linguagens próprias da infância e suas necessidades em cada faixa etária; participar regularmente das reuniões de formação pedagógica, propondo ações e estratégias educativas junto à professora regente, bem como exercer as atribuições dispostas na legislação específica da sua profissão (RIO GRANDE, 2003)

A UNDIME em 2018¹⁰ denunciava que profissionais eram contratadas/os nas funções de monitoras, pajens ou berçaristas, e exerciam a função de professoras/es. Usando os dados do Censo da Educação Básica de 2015, evidenciavam o quanto essa profissão veio se solidificando nos municípios pela baixa qualificação e

⁹ O primeiro concurso de auxiliares de Educação Infantil no município de Rio Grande foi realizado em 2014.

¹⁰ <https://undime.org.br/noticia/19-02-2018-16-10-contratadas-como-auxiliares-de-educacao-infantil-profissionais-exercem-funcao-de-docente>

consequente baixa remuneração, devido não ser necessário o pagamento do piso do magistério.

Mostrando não ser consenso a presença e essa profissão entre legisladores, intelectuais e sindicatos, a reportagem (UNDIME, 2018) traz a fala de Suely Menezes, conselheira da Câmara da Educação Básica (CEB), em que assim se refere às auxiliares: “É um trabalho de cuidador e eu, particularmente, não acho que deva ser obrigatório um professor”. Ao mesmo tempo, pesquisadores/as e professores/as da UFMG e UFSC entendem que esta/e profissional, muitas vezes sem formação específica, precariza o atendimento e compromete a qualidade na Educação Infantil.

A função a ser desempenhada pela auxiliar era justamente uma das dúvidas recorrentes nas orientações. Analisei as seguintes questões nos diferentes espaços de produção dos dados oriundos dos encontros com as estagiárias: Se a auxiliar não cuidar do sono e da higiene, o que ela fará? A auxiliar pode sugerir propostas? A auxiliar pode interferir no trabalho docente? Como articular no cotidiano da escola a indissociabilidade do cuidar e educar, ouvida e aprendida no Curso? Como negociar os papéis e as funções? Como “articular teoria e prática”?

A fala de Clara, em um de nossos encontros das rodas de conversa, embora extensa, expressa as tensões vivenciadas pelas estagiárias ao apresentarem, na prática, outra imagem acerca da divisão do trabalho:

O que a gente vê, no final... No final não, mas a gente percebeu que era tudo com ela. Esses momentos de higiene, de organização deles, era com ela. Ela era a responsável de trocar fralda, de trocar roupa, de brincar com eles, de ser responsável por eles. E aí no momento que a gente chega, a gente busca dividir esses momentos com ela, mas não no intuito de tirar a atenção dela ou “tu não presta mais”, porque às vezes ela dizia que tinham esquecido dela ou que ela não fazia mais parte daquilo ali. Porque parecia que a gente estava fazendo o serviço dela, mas a gente entendia que aquilo também fazia parte da nossa formação. Também fazia parte trocar fralda, também fazia parte ficar junto com alguém, também fazia parte verificar a febre e tal... e isso acabou desorganizando ela. Só que a gente sempre buscava ela para participar das atividades com a gente, avisava ela e, até que um dia, na primeira visita da Maria Renata, ela disse “ah gurias, vocês precisam fazer né”. E aí a gente disse que sim, que a gente precisava fazer. Não que a gente não fizesse, mas foi até a primeira visita e aí ela entendeu que a gente precisava fazer aquilo. E aí ela disse que então a gente fosse se dividindo. Ela foi dividindo esses momentos com a gente. Só que tinham algumas coisas que eram necessárias por causa dela, tipo: todo mundo tem que estar sentado para comer, todo mundo... se tu vai fazer a troca, eles gostavam de ajudar. E aí ela... ela não queria que eles participassem, ela queria fazer a troca neles para ser mais rápido. (...) Mas foi toda uma organização para ela entender, porque essa vivência era só dela. Até a gente chegar, era só ela que fazia isso, de organizar tudo. Depois de um

tempo, meio rebelde, ela começou a deixar tudo... Já que a gente queria, então a gente que fizesse. (risos) Aí ela começou a ficar sentada, mexer no celular, tomar chimarrão e a gente dando conta: troca fralda, troca roupa, arruma mamadeira, lava copos, arruma o quarto do sono, faz a atividade, limpa a atividade... (...) Foi isso que a gente foi vivendo. Muitas tardes a gente não lanchou. A gente tinha que dar conta de tudo, já que era isso que a gente queria... Foi mais delicado... mas.... (Roda de conversa 1)

Durante as observações, antes do estágio de regência, algumas alunas constataram que, na escola, a auxiliar era a pessoa responsável por organizar e realizar junto às crianças os momentos de sono, higiene e alimentação. O discurso da formação inicial não encontrava ressonância na organização e divisão do trabalho na escola de Educação Infantil.

Em vários momentos, especialmente nos estágios das duplas Antônia Souza e Beatriz, Clara e Marcela Fernandes, a auxiliar tentava impor a ideia da separação do cuidado e da educação, do corpo e da mente, disputando esse espaço de significação. A auxiliar está posicionada como uma representante de certas ideias, e projetava no cotidiano da instituição, nas estagiárias (e por que não nas crianças?) o imaginário social de educação em instituições escolares, a própria emergência assistencialista da Educação Infantil e a dualidade corpo-mente do pensamento cartesiano.

De diferentes modos, a figura da auxiliar convoca as alunas a seguirem esse modelo: sobrecarregando-as com todo o trabalho, esquivando-se de realizá-los; dizendo-as que *“têm cara de estagiárias mesmo e não de professoras”* por serem jovens; indaga-as acerca da visita da orientadora de estágio ou suas práticas, perguntando o tema do seu projeto; faz cobranças referentes à execução do seu trabalho, dizendo que ainda não fizeram determinada ação ou determinando o que deve ser realizado; faz queixas e críticas do andamento do trabalho para as professoras-regentes; impede e não permite que realizem determinadas ações, como dar leite para as crianças ou ingressar na *“sala do soninho”*; fala para as crianças que, no caso de desobedecerem ou não se comportarem, a professora (leia-se estagiárias) as colocará de castigo. Nessa senda, a busca pelo enquadramento das alunas em um determinado modelo e padrão utiliza estratégias que recorrem às expressões verbais, corporais e sentimentais.

Se nas falas das rodas de conversa ou nas orientações traziam recorrentemente essa dicotomização em funcionamento, o mesmo não é perceptível nos relatórios de estágio. Destaquei anteriormente que o relatório de estágio poderia

ser entendido como uma escrita de si, porém, com certas contingências e limites. Como um documento que pode ser acessado pelas professoras regentes ou mesmo pela instituição de Educação Infantil, verifica-se que as reflexões diárias que o compõem são construídas com escritas que minimizam e, na maioria das vezes, apagam ou escondem tais conflitos.

A estratégia de minimizar as ações da auxiliar, em alguns casos, era uma orientação da professora Maria Renata. O não enfrentamento era um modo de, pelo menos, não criar um ambiente hostil; em outras vezes, de esquivar as crianças de situações punitivas.

Além disso, no processo de estágio, as alunas encontram-se em uma posição especial. Como espaço de formação, que entregará um título, envolve uma avaliação e isso significa, em última análise, aprovação ou reprovação. A auxiliar, assim como outras profissionais da equipe, como as professoras regentes e a direção da escola, provavelmente também fazem valoração quanto ao trabalho desenvolvido pelas alunas. Criar um ambiente hostil é, em parte, produzir obstáculos para a finalização do processo de estágio.

Em contraponto, o Curso de Pedagogia desta universidade coloca em funcionamento um currículo que busca agir no leque de possibilidades do ser-professor. Assim, as disciplinas, os estágios, as leituras e os encontros orientam as condutas das alunas e os diários, os registros reflexivos, os relatórios de estágio constituem um conjunto de estratégias que visam modificar o modo de pensar e agir das alunas.

A partir das estagiárias, de certo modo, o Curso de Pedagogia desestrutura e movimenta saberes e fazeres no cotidiano. A reação das auxiliares de enfrentamento, abandono e sobrecarga apontam para o tensionamento que ocorre nas salas da creche com a presença das estagiárias. As tensões podem ser analisadas como medo das auxiliares com relação à demissão ou que no retorno do/a professor/a regente lhe sejam exigidas outras demandas que antes não faziam parte das suas atribuições, por exemplo.

Em outra perspectiva, no exercício da docência, as estagiárias intentavam colocar em prática aquilo que foi apre(e)ndido ao longo de sua formação, a indissociabilidade do cuidado e educação. A ementa da disciplina “Educação de 0 a 3 anos” exemplifica as escolhas conceituais do curso com a relação a isto, enunciando que os conteúdos desenvolvidos tratam dos “princípios fundamentais

que articulam cuidado/educação como objetivos indissociáveis no cotidiano das instituições educativas que atendem crianças de zero a três anos; organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais” (FURG, 2018).

Isso significa que a professora é responsável por todo o trabalho realizado com as crianças, não havendo distinção entre educativo e não educativo. Os modos como se realizam as ações de cuidado são educativos. Essa compreensão está presente nos escritos de Kuhlmann Jr. (2000) que, ao analisar a história das instituições de Educação Infantil, afirma o caráter educacional, mesmo das instituições assistencialistas. Segundo sua análise, esses espaços promoviam uma pedagogia da submissão, especialmente para os mais pobres, de modo que é ilusório considerar que tais instituições dedicavam-se apenas ao cuidar.

Com efeito, tal ideia em torno da concepção de cuidado e educação como indissociáveis tem consenso em estudos e pesquisas, sendo exposta nos documentos curriculares legisladores e orientadores do trabalho nesta etapa da Educação Básica, tais como as DCNEI's (BRASIL, 2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a, 2006b), os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), dentre outros. Assim, analisa-se que o Curso de Pedagogia incorpora o discurso oficial, tomando a indissociabilidade do cuidar e educar como um objetivo e princípio inegociável.

Há uma trama em que as estagiárias estão imersas. Na escola em que estão inseridas, há determinadas práticas que envolvem os saberes e os sentidos de outras pessoas acerca da educação. Neste caso em destaque, está a auxiliar, embora diferentes linhas e sujeitos possam ser constitutivos e projetar concepções nos espaços da escola. As auxiliares de Educação Infantil colocam em funcionamento, com suas práticas e discursos, um modelo e concepção de Educação Infantil. As auxiliares se tornam o elo com a tradição pedagógica escolar, medindo forças com a formação inicial que, ao tentar desconstruir certas concepções, inventa modos outros de pensar e exercer o trabalho docente. Há projetos educativos em disputa, sendo que um desses é justamente a concepção acerca da noção de cuidado, tema que desenvolvo na próxima seção.

4.3 “É... é bem complexo ser professora de berçário”: as dimensões instrumental e ética do cuidado na creche

Creche, espaço que cuida educando e educa cuidando de crianças de zero a três anos. É também uma denominação que se manteve na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, ao lado da denominação pré-escola, para o espaço de atendimento das crianças com idade entre quatro e cinco anos.

Creche e pré-escola, bem como Educação Infantil, conjecturam termos carregados de sentidos, histórias, disputas, fazeres, saberes, construções, invenções. É a respeito da primeira que me debruço para a elaboração desta tese: a creche. Sem, contudo, balizá-la fora do campo da Educação Infantil.

Embora possa parecer redundante quanto ao uso dos termos, é uma repetição necessária. Enquanto o termo creche é próximo dos cotidianos e das falas comuns que circulam nos meios sociais, inclusive pela sua própria história e constituição, o termo Educação Infantil, e até mesmo Centros de Educação Infantil, carrega a força política que, por meio da palavra, busca desvencilhar-se tanto de uma carga assistencialista quanto de uma carga preparatória para a continuidade da escolarização.

Corroborando com tal importância denominativa há um projeto de lei, (Projeto 3137/12), de autoria da Professora Dorinha Rezende, atualmente deputada federal, que prevê e defende a adequação dos termos utilizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). A LDB manteve as duas denominações – creche e pré-escola – quando da sua promulgação, ao mesmo tempo em que colocava a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

No que concerne ao “saber ser professora de bebês”, Maria Flor se questionava em diferentes momentos. Sua dupla de estágio, Beyoncé da Silva, ao final do percurso, descobriu que estava grávida e mencionou o fato na orientação, seguido da seguinte fala: *“pelo menos trocar fralda eu já sei”*. A orientadora Maria Renata acolheu e advertiu Beyoncé da Silva, mencionando que ela sabia *“muito mais do que isso”*.

Nessa direção, a divisão do trabalho entre professoras e auxiliares coexiste com duas concepções distintas em torno da ideia referente ao cuidado. Uma das dimensões do cuidado é a instrumental: trocar a fralda, alimentar, manter os bebês e as crianças higienizadas e asseadas. Por outro lado, encontra-se a ética do cuidado,

que não se resume a atender as crianças em suas necessidades básicas e fisiológicas. Destaca-se um atendimento que se relaciona com a criação de *“um momento ímpar de relação, de olho no olho, de toque”*, como explicou a orientadora Maria Renata, na orientação com Maria Flor e Beyoncé da Silva.

Nas orientações, as estagiárias são impelidas a pensar o cotidiano como um todo, não somente voltado às chamadas “atividades” (cortar, modelar, pintar, etc). Nesse viés, deve-se pensar o cuidado e a rotina como elementos pedagógicos, tal qual sugerido em uma das observações participantes, expressa em parte no diário de campo:

Beatriz relembra que, no começo do estágio, a atendente já ia descascando as frutas, cortando e as crianças só comiam. Em conversa solicitaram que deixasse as frutas inteiras e com casca. “Por que vocês fizeram isso?” diz Maria Renata. Beatriz justifica que, às vezes, eles nem sabem o que estão comendo por já estar cortado. Antônio Souza também coloca que as crianças gostam de banana, questionando por que as crianças não as descascam. Ambas falam juntas no propósito de busca da autonomia das crianças. Beatriz diz que a atendente não fazia por mal, mas acabava fazendo a ação por eles, sem notar se queriam com ou sem casca, inteira ou picada, por exemplo. Então, optaram por começar a mostrar as frutas inteiras para as crianças, perguntando o que e como queriam comer. “Por que eu fiz essa pergunta para vocês?” diz Renata em uma pergunta retórica. “Porque eu queria provocar que vocês me explicassem quais são os quereres de vocês. Esse é um investimento pedagógico, um investimento educativo que vocês estão fazendo. Isso vai mostrando a indissociabilidade do cuidado e educação e isso tem que aparecer. [...] Os quereres de vocês não podem aparecer somente na atividade dita pedagógica, os quereres de vocês têm que aparecer nas outras coisas também”. (Diário de campo, 2019, p. 150)

A formação inicial a todo o tempo busca demarcar o quanto o cuidado é um investimento pedagógico, um investimento educativo. Essa reiteração e as constantes solicitações para que esses “quereres” quanto às ações cotidianas de alimentação, sono e higiene estejam presentes, construídas e demarcadas no projeto de estágio é uma tática na produção de significados.

No que diz respeito ao planejamento, as estagiárias são impelidas a pensar a respeito desses momentos de cuidado. Assim, as ações atinentes à alimentação, à higiene e ao sono também devem estar ancoradas em uma perspectiva de trabalho formativo com as crianças e da imagem que se tem delas.

Outras situações vivenciadas demonstram o aprendizado de um modo de comunicação com as famílias. Em uma das orientações, Marcela Fernandes comentava a relação que estão construindo com uma criança que está em inserção

e sua família. "A gente acha meio assim o jeito que elas [as professoras] falam com a mãe... que a criança chorou muito... a forma como falam... quem sabe se explicasse, chorou porque está em um processo...", disse Marcela Fernandes, em tom de voz baixo, gesticulando com as mãos. Seu corpo e sua expressão facial demonstravam que haveria nessa fala uma continuidade, traçando uma relação entre o choro, a inserção e o cuidado com a família da criança.

Em um estudo desenvolvido por Sônia Kramer, Maria Rezende Nunes e Alexandre Pena (2020), as autoras analisam que as crianças entendem o cuidado como o ofício do/a professor/a. A partir dos estudos de Martin Buber acerca do cuidado, entendem a ética do cuidado como vínculo, reciprocidade, encontro e presença do adulto. Ainda, apontam o cuidado não só com o outro, mas também de si e de todos.

Analisa-se que é desta perspectiva que o Curso de Pedagogia da FURG se aproxima na invenção de docências para a creche. A atenção nas estratégias utilizadas nas ações de cuidado não está somente centrada nas crianças (na troca de fraldas, na alimentação, no choro, etc), mas também no modo como as estagiárias cuidam das suas emoções, ações, pensamentos e formação cultural, conduzindo-se de determinado modo frente às situações cotidianas (manter a calma, agachar, ampliar o seu repertório cultural) e no modo como se relacionam com outras pessoas presentes nesse espaço (famílias, auxiliares, equipe diretiva).

Sabe-se que a creche nasce com caráter assistencialista, filantrópico, sendo percebida como um espaço eminentemente de guarda das crianças no período de labor de seus responsáveis. Uma nova acepção acerca do cuidado é produzida no "novo jeito de ver a escola para a criança pequena" (CAIRUGA, 2015, p. 39), compreendendo que "o cuidar não existe sem o educar" (idem, p. 38), no novo entendimento acerca das relações das crianças com o meio social, como mencionado anteriormente e em outras tantas mudanças conceituais e analíticas advindas de pesquisas e estudos nas diferentes áreas.

Em contraponto, as auxiliares buscam validar os momentos de cuidado como menos importantes e que não devem ocupar o cotidiano. Exemplo disso é o relato das alunas de um dos momentos de alimentação, em que, nas palavras de Beatriz, as auxiliares têm "*o costume*" de descascar todas as frutas e servi-las cortadas para as crianças. Outra situação também é exemplar desse aspecto: enquanto as crianças escovam os dentes, dirigindo-se a Antônia Souza e Beatriz, a auxiliar diz:

“*acho que já deu, né?!*”, demarcando o excesso de tempo para a atividade em questão. Há outro momento em que isso vem à superfície: a auxiliar, que compartilhava o espaço com Clara e Marcela Fernandes, fazia queixas às professoras-regentes quanto ao horário de troca das fraldas das crianças, alegando que estava tarde e que ela era mais rápida.

As noções de rapidez, agilidade, produção em massa e eficiência reproduzidas no discurso e no fazer das auxiliares se aproximam do modelo industrial fordista. Essas profissionais colocam em funcionamento a noção do cuidado contígua à ideia de uma linha de montagem automatizada. Nessa perspectiva, os princípios de intensificação (redução no tempo que é dispendido na troca de fraldas), economia (evitar desperdícios com aspectos tidos como menos importantes) e produtividade (trocar mais fraldas em menos tempo) são destacados como um modo de conduta aceitável e verdadeiro na constituição da docência na creche.

Nos registros reflexivos, a marca do cuidado é praticamente inexistente. Quando ocorre a menção, acaba denotando uma ação mecânica, como se verifica no excerto abaixo:

Repetimos a recepção das crianças do dia anterior para que não pegassem os brinquedos, pois nas quintas a tarde é bem cheia, lembramos a história da galinha xadrez que fazia o bolo de milho e explicamos às crianças o que precisava para fazer, juntos fomos fazendo, cada criança colocou um pouco dos ingredientes, depois todo mundo ajudou mexendo a massa, a professora L conseguiu toucas para que não caísse cabelo em nosso bolo, todos ficaram animados e felizes em ajudar, logo depois de colocar na forma, fomos juntos a cozinha levar o bolo para assar, quando voltamos guardamos a touca e fizemos o momento do banheiro, pois quase todos queriam ir ao banheiro. (Relatório Micka e Maitê)

Nota-se que apenas há a menção de que as crianças foram ao banheiro, enquanto a “atividade”, que consistia em fazer um bolo, está descrita nos pormenores. É possível analisar no trecho “fizemos o momento do banheiro, pois quase todos queriam ir ao banheiro” a assunção da autoridade no tocante às necessidades fisiológicas. As crianças só vão ao banheiro com a permissão da professora e todas no mesmo momento. Talvez durante o momento da feitura do bolo alguma criança fez tal solicitação e não foi atendida.

Assim, o cuidado tematizado como uma noção importante na invenção do eu docente é atravessado por significações opostas. Significações que marcam a memória, a Educação Infantil ligada ao assistencialismo, mas com uma aproximação

das noções de gerenciamento e de produtividade. São significações que intentam produzir o cuidar desde a ótica do prisma, implicando também o cuidado das alunas consigo.



5 Modos de ser professora da creche no Curso de Pedagogia da FURG

As reportagens (GURGEL, 2008a; 2008b) da *Revista Nova Escola*, que apontei no início desta escrita como exemplo das instituições envolvidas na disputa pela definição do que deve ser objeto de conhecimento nos Cursos de Pedagogia, anunciavam que esses cursos formavam professores/as ruins. Ou seja, muito se cogita acerca das principais competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores/as para a produção do “bom professor” ou da “boa professora”.

Foucault (2006) traça uma crítica às verdades que se pretendem universalizantes e à pretensão de *status* científico inerente a determinados discursos. Seus estudos e escritos nos incitam a pensar e questionar quais tipos de saberes estão em jogo para serem colocados como mais válidos, quais tipos de saberes que tais movimentos pretendem desqualificar e qual tipo de prática-teórico-política que querem fazer funcionar por dentro os muros da escola e nos corpos das/os professoras/es.

Quando a reportagem da *Revista Nova Escola* (GURGEL, 2008a; 2008b) anuncia a falta de preparação dos professores produz seu argumento com base na análise de que os Cursos de Pedagogia não ensinam “o quê” e “como” ensinar.

Nesta seção, diferente das anteriores, trabalho especificamente com os investimentos curriculares e afasto-me um pouco das negociações operadas pelas alunas-estagiárias, embora estejam sempre aí presentes no processo formativo. Aderir ou não a um modo de planejar, de pensar a rotina, de organizar o espaço é uma opção, disposição, atravessada por múltiplos sentimentos. Contudo, detenho-me no modo como são geridas e conduzidas as condutas das alunas-estagiárias através e no currículo do Curso de Pedagogia estudado. Saliento que não pretendo fazer juízo de valor, mas evidenciar como o currículo em análise, a partir de processos de subjetivação, vem inventando docências para a creche que intentam (des)construir hábitos, atitudes e modos de conduta considerados inadequados na lida da docência com os bebês e as crianças pequenas.

5.1. A estilística da professora de crianças pequenininhas no Curso de Pedagogia da FURG

O termo “estilo” e suas derivações (como o termo “estilosa”, por exemplo) são utilizados no senso comum para se referir a algo ou alguém que expressa sua personalidade ou identidade de modo particular e único. Na Linguística, a Estilística é um ramo que estuda a função expressiva da língua (fônica, morfológica, sintática, semântica). Na Arte, indica um conjunto de características que permitem a identificação com o período histórico, as influências (regionais, de artistas ou de fases do trabalho). Na educação, teriam as/os professoras/es de creche um estilo?

A opção pelo termo “estilística” deriva tanto da pesquisa acerca do uso semântico da palavra, mas também dos estudos de Foucault concernentes à estilística da existência (autogoverno, autodomínio e autocuidado). Nesta investigação e nesta seção do texto, defino a estilística como processos que buscam individuar estilos (modos de conduta) das/os professoras/es de creche operados pelo e no currículo do Curso de Pedagogia da FURG. A análise de tais características permite compreender e problematizar a direção da formação profissional colocada em funcionamento por esse Curso neste momento histórico.

Não estou buscando definir uma docência mais verdadeira ou criar a receita para produzir um bom professor ou uma boa professora de creche. Interesse-me pelas escolhas operadas pelo currículo nos processos de subjetivação das alunas-estagiárias e que inventam a docência da creche desde determinadas características. Invenção a partir de um duplo movimento, de si e da docência.

Na produção de um estilo no modo de conduta docente, o currículo do Curso de Pedagogia busca agir no leque de possibilidades do ser professor/a de creche. Assim, pode-se afiançar que ocorre uma pulverização das técnicas que inferem, no caso desta investigação, em dois domínios interligados: a condução de si (incorporar modos de falar, pensar, comportar-se) e a condução da docência (alinhamento à legislação, a determinados referenciais, um modo de planejar, modo de se relacionar com as crianças).

Importante salientar que esta divisão dos domínios da conduta realiza-se apenas para fins didáticos. Há efetivamente um movimento intenso, “constituído pelos homens e pelas coisas”, para usar as palavras de Foucault (2006, p. 290), e, que neste caso poderiam traduzir-se para “as alunas-estagiárias e as coisas”.

Porém, mais do que gerir os aspectos práticos e pedagógicos (planejar, registrar) a partir de certo referencial (que incorpora uma imagem de criança, escola e docência), as estagiárias são impelidas a lapidar aspectos da sua postura. Correlacionadas, essas modalidades ou domínios da conduta, conjecturam a estilística do/a professor/a de creche.

Foucault (2006), ao discorrer acerca das formas de governo da população, destaca que o governo não se restringe ao governo do território. A partir da definição de La Pierré, interessa a Foucault demonstrar que há múltiplas práticas de governo. O que o autor quer destacar é que o poder de governar está para além da figura do soberano: o governo deve encarregar-se dos homens nas relações que estabelecem com as coisas da cidade. É precisamente nessas relações que estão os conflitos, os interesses, as necessidades.

Quando traço uma analogia entre as palavras de Foucault (2006) e o governo da conduta das estagiárias (as alunas-estagiárias e as coisas), traçando processos de subjetivação, quero enfatizar a complexidade e a não dicotomização estagiárias-docência. O Curso de Pedagogia, ao conduzir e traçar processos de subjetivação para essas alunas, afeta não só a elas, mas as crianças, a escola, e a própria invenção da docência para a creche.

Começo pelo que denominei conduta de si. Ao longo da investigação, especialmente nas reuniões de orientação, interpretei que as estagiárias são convocadas a pensar acerca de seus hábitos e atitudes. Isso porque a professora se constitui como referência para as crianças. O curso traça a moralização da conduta de professoras/es de creche.

Em umas orientações com Clara e Marcela Fernandes, a orientadora Maria Renata sugeriu que pensassem e realizassem propostas de culinária com as crianças. Quando havia esse tipo de proposição, Maria Renata indicava que atentassem para a quantidade de açúcar na alimentação ou no preparo dos alimentos, por exemplo, que utilizassem cacau em vez de achocolatado.

O assunto de uma alimentação saudável foi pauta na orientação, tendo sido recomendado o cuidado com o excesso de açúcar, pois não faria parte de uma alimentação saudável. As estagiárias, um tanto contrariadas, comentaram que as crianças comiam doces nos aniversários, estando já esse elemento presente na alimentação da escola. Ouvindo-as, Maria Renata disse: *“aniversário é aniversário, quando vocês forem propor, proponham coisas bem saudáveis”*.

Havia ainda outras recomendações de conduta para as estagiárias quanto à criação de hábitos alimentares saudáveis, como não ingerir refrigerante junto às crianças, mesmo nas festas de aniversário. A orientadora apontou que se as alunas-estagiárias tinham “o péssimo hábito” de consumir refrigerante em casa ou em outro local, que na escola cuidassem da sua postura e não o fizessem.

Ainda, algumas atitudes de cunho comportamental eram enaltecidas, dentre elas: conversar com as crianças, inclusive avisando-as do que ia acontecer e da organização da rotina; manter a calma na condução dos acontecimentos; ter o hábito de abaixar-se e colocar-se próximo à altura física das crianças; ter atenção aos diferentes modos de expressão e linguagens das crianças, como o choro, o balbucio e o olhar.

Com relação à calma, trago um excerto do diário de campo:

A orientadora iniciou dizendo que gostou muito da forma como as estagiárias estão interagindo com as crianças. “Uma interação bem próxima, ficam perto, agacham”, destaca. Diz que conseguem ter uma dinâmica, mas sempre com muita calma. (Diário de campo, 2019, p. 163-164)

A calma emerge em determinados momentos como um movimento necessário para a interação com as crianças, como no excerto anterior. Em outra situação, essa mesma atitude foi enfatizada como aspecto importante na tomada de decisões, tal como registrei no caderno de campo:

Na orientação, enquanto conversavam sobre as práticas de acolhimento com uma criança que está em inserção, Renata orientou que o projeto e os planejamentos terão mudanças, com um olhar para este momento. Indicou que mantenham a calma para que possam pensar a melhor estratégia, uma vez que tem que ter um jogo entre o individual e o coletivo. (Diário de campo, 2019)

A orientadora indica às estagiárias que mantenham a calma para que possam decidir qual a melhor estratégia na condução dos momentos individuais e coletivos. A grande dúvida das alunas era se deveriam estar sempre as duas nos momentos individuais ou sempre as duas nos momentos coletivos. A calma, enfatizada como habilidade de controle de si para tomada de decisões, emerge da tensão decorrente da recomendação em instaurarem uma nova relação com as auxiliares de Educação Infantil.

Quando Maria Flor relatou na orientação a dificuldade para resolver uma situação na alimentação das crianças, Maria Renata salientou que a calma e a atenção às crianças e ao contexto possibilitariam que pensassem e avaliassem o melhor caminho na condução da dificuldade de uma criança com o momento da refeição. Nesse sentido, essas atitudes podem ser percebidas também como propulsoras de processos reflexivos.

A atitude e o hábito de comunicar às crianças a rotina e os acontecimentos são produzidos pela imagem de criança difundida no currículo, como abordei anteriormente. Consideram-se as crianças como seres sociais, sujeitos de direitos, que não estão ali *“como um boneco que pega e troca”*, nas palavras de Maria Renata.

Na incorporação da imagem das crianças como seres sociais potentes na sua relação com o mundo, a comunicação é colocada como elemento chave. Em uma das orientações, Maria Renata indicou às alunas-estagiárias que investissem mais no momento de troca de fraldas, não só cantando para as crianças, mas também conversando com elas. *“Conversar durante a troca de fraldas, conversar o que está acontecendo, pedir ajuda... quem sabe levantas o pé aqui para eu colocar a calça... Isso para que as crianças comecem a ter uma autonomia e também sintam que elas têm uma ação”*, disse.

Esses hábitos e atitudes diferem da imagem do/a professor/a tradicional, a quem os/as alunos/as apenas tinham que obedecer. Há um saber que o currículo intenta desqualificar, ou seja, o saber ou a imagem de que um/a bom/boa professor/a é aquele/a que aplica a pedagogia transmissiva. Há um esforço na construção de uma pedagogia para a creche com influência das abordagens italianas (Reggio Emilia, Toscana, Pistoia), com a Pedagogia da Escuta, por exemplo; da abordagem Pikler com atenção aos processos de vínculo, confiança, respeito à individualidade, em que o/a professor/a é uma referência para as crianças. Tal esforço é percebido nas ementas das disciplinas ao apontarem as leituras obrigatórias e complementares. Também é observado nas próprias indicações do processo de orientação quando a orientadora Maria Renata diferencia os termos adaptação e inserção referindo-se aos italianos, ou quando no trato com os/as bebês e a formação do vínculo, as estagiárias relembrem e retomem os estudos da Abordagem Pikler, por exemplo.

No que se refere à condução da docência, analisa-se a pretensão de alinhamento das estagiárias a certas características de gerenciamento da prática pedagógica. Destacam-se os aspectos referentes ao modo de planejamento, bem como à condução das aprendizagens e das experiências cotidianas.

Quanto ao planejamento, as estagiárias são estimuladas a pensar a partir da Pedagogia de Projetos. Na orientação do desenvolvimento dos projetos analisa-se a incorporação das ideias presentes no livro das autoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Horn, intitulado *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*, publicado pela Artmed, e outro publicado pela Papirus, *Encontros e Encantamentos em Educação Infantil*, organizado por Luciana Esmeralda Ostetto. No primeiro livro, as autoras (BARBOSA, HORN; 2008) destacam que a pedagogia de projetos é um caminho de resistência em um mundo no qual a qualidade da educação é entendida como processos de controle e aplicação de boas técnicas; compreendem a criança como ator por excelência e centro do processo educativo. O segundo livro, organizado pela autora e professora Luciana Ostetto (2000), traz uma espécie de relatos de experiência de professoras em formação e faz um convite a reinventar significados e redescobrir as linguagens.

Durante o primeiro encontro coletivo com as estagiárias, a orientadora Maria Renata utilizou trechos do livro de Luciana Ostetto para iniciar uma conversa sobre as estratégias para a construção de um projeto com as crianças. Orientou que as estagiárias que pudessem, fizessem mais observações nas turmas em que iriam fazer estágio, antes do início deste, para que pudessem perceber os interesses das crianças e construir o projeto.

Em suma, há um “modo de ser do adulto”, termo utilizado por Staccioli (2013), que acompanha/produz a docência na creche, e alguns são destacados durante a orientação: a alimentação saudável, a calma, a atenção, a conversa, a forma de agachar, a proximidade, o acolhimento, o vínculo e a interação. Cuidar dos modos de conduta e comportamento a serem utilizados pela docente na aproximação com as crianças implica um trabalho sobre si, repensando e incorporando novos hábitos e atitudes.

5.2 “Agora eu vejo coisas que não via antes”: a professora de Educação Infantil como intelectual

No capítulo três desta tese, rememorei a história do Curso de Pedagogia com sua ênfase na formação de técnicos da educação. Na ocasião, tais profissionais seriam os/as responsáveis por controlar e bem gerir os processos educativos, desempenhando a função de fiscalizar e prestar contas do trabalho dos/as professores/as aos seus superiores, enviando relatórios para os órgãos responsáveis pela pasta da educação.

Como modo de suprimir a ideia em torno dos/as professores/as como meros/as aplicadores/as de técnicas (ou apostilas), estudiosos/as debruçaram-se no estudo e na análise de um saber específico da docência. Destacam-se nomes como Donald Schön, Antonio Nóvoa, Henry Giroux, José Contreras, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, para citar alguns. Esses autores e outros posicionam o/a professor/a como detentor/a de um saber que lhe é próprio como grupo. Daí advêm divisões tipológicas quanto à origem dos saberes. Com variações em sua denominação e classificação, são elencados os saberes curriculares, saberes da experiência, saberes da formação profissional, saberes da tradição pedagógica, etc. Tais autores, de modo geral, argumentam que o/a professor/a é um profissional intelectual.

No senso comum, o termo “intelectual” (intelecto) refere-se às pessoas que se dedicam à resolução de problemas a partir da sua atividade mental (conhecimento especializado), diferindo dos trabalhadores braçais. Tal divisão sociológica do trabalho é algo bem banal: uns pensam e outros executam. Além disso, o trabalho braçal comumente é percebido como tendo menor valor.

Segundo o dicionário *on-line* Priberam¹¹, intelectual, do latim *intellectualis*, adjetivo: 1. Que é do domínio da inteligência, 2. Relativo à inteligência, 3. Quem tem uma atividade intelectual permanente ou predominante.

Na educação, a racionalidade instrumental que percorre os espaços de formação de professores/as, reduz-nos a implementadores/as ou aplicadores/as, destituindo-nos dos processos de reflexão da visão crítica acerca dos processos educacionais. Reduzidas a tarefas/os, as/os professoras/es devem apenas aplicar

¹¹ intelectual - Dicionário Online Priberam <https://dicionario.priberam.org/intelectual> de Português

o que outros pensam (os livros didáticos, os planos de aula elaborados pelo time de especialistas da Nova Escola, etc).

Posicionar o/a professor/a de Educação Infantil e, neste caso, da creche, como um/a profissional intelectual, além de lhe conferir um saber específico enquanto grupo que tem uma ocupação diferenciada, muda a relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento. A relação estabelecida deixaria de ser da ordem meramente da solução de problemas a partir da aplicação de boas técnicas generalizáveis como o faz um técnico. Como produtora de conhecimento, que tipo de intelectual é a professora de Educação Infantil? Seria alguém que diz a verdade para as crianças, conduzindo-as à consciência de si ou seria alguém que guia as crianças para fora das garras de um suposto opressor?

Tardif e Moscoso (2018) constataam o impacto e a influência dos estudos de Donald Schön (ARGYRIS; SCHÖN, 1978a, 1978; SCHÖN, 1983; 1991; 1993) acerca do “profissional reflexivo” na formação de professores/as. Segundo os autores, tais ideias inspiram e iniciaram diversas reformas nos países ocidentais, especialmente a partir do ano de 1990. A tese de Schön (1993) é que os professores não são meros técnicos, não atuam no mundo aplicando seus conhecimentos. Para ele, a experiência e a reflexão lhe permitem um trabalho contínuo de aprendizagem profissional.

Para Moreira (2001, p.9), as ideias de Schön estimulam o/a professor/a a pesquisar a sua prática. Dentre as características desejáveis deste/a professor/a, busca-se um/a profissional autoconfiante (que mantém a calma para tomar as melhores decisões), autodisciplinado (que cuida da sua alimentação, registra sua prática e seu planejamento, sabe conduzir-se), que tem habilidade para identificar e resolver problemas (ver as coisas que não via antes), capacidade e vontade de aprender (as estagiárias são constantemente impelidas a retomarem os textos das disciplinas que cursaram, e, ao pensar acerca da prática, retomar suas ações e compreender o que as fez agir de um determinado modo e não de outro).

Ainda, segundo o autor (MOREIRA, 2001, p. 10), a pesquisa a respeito da própria prática

Visa a produzir certos modos de ver, pensar, agir e falar sobre si próprio, sobre os indivíduos e sobre o mundo. Em outras palavras, a preocupação em incentivar os docentes a se tornarem professores reflexivos não é inócua, mas expressa, mesmo, a intenção de fazer o professorado funcionar, controlar-se e ver-se de uma determinada maneira (...)

Zeichner (2008) aponta que a mudança no foco da formação de professores/as, de uma visão de treinamento para uma visão em que os/as docentes compreendessem as racionalidades presentes no uso de cada estratégia de ensino, decorre da influência das ciências cognitivas na educação, das emergências dos estudos e pesquisas dos saberes docentes, e da crescente aceitação da abordagem qualitativa na pesquisa científica.

Se, no período do Curso de Pedagogia cursado pela professora Ivone Martins, a visão era centrada em uma eficiência de caráter tecnicista, a fala da estagiária Maria Flor, que compõe o título desta seção, exemplifica o investimento realizado por intermédio dos componentes curriculares para que as estagiárias utilizem os processos de reflexão na ação, defendidos por Schön. A fala que utilizo no título, as experiências que acompanhei na observação participante correlacionadas com a entrevista e a experiência da professora Ivone expressam a incorporação no Curso de Pedagogia da FURG da ideia do intelectual reflexivo. Ver o que não via antes é uma expressão que destaca o desenvolvimento de certa habilidade: a reflexiva.

A visão, normalmente utilizada como metáfora, é o sentido, dentre nossos cinco sentidos, a que se atribui a capacidade de enxergar tudo. Ou seja, como se fosse possível captar todos os sentidos possíveis e a realidade tal como é (em uma suposta essência). Na fala da estagiária, percebe-se o movimento de mudança atribuída ao olhar: o foco ou direcionamento foi modificado. A mudança no que deve ser observado e, portanto, refletido, é uma estratégia de subjetivação que conduz as estagiárias a se inventarem como intelectuais prático-reflexivas. Inventam-se diferenciando-se do que até então vinham sendo, do que então observavam, do que até então problematizavam.

Ao longo dos processos que acompanhei durante o estágio, analisei que a orientadora recorria a estratégias reflexivas como motor da produção de conhecimento das alunas-estagiárias sobre si e sobre a docência, em um duplo movimento. O estímulo a processos reflexivos na formação das alunas é presente e potente nos componentes curriculares do Curso de Pedagogia da FURG.

Zeichner (2008) aponta que a prática reflexiva há muito tempo existia e fazia certa influência na educação, especialmente a partir dos escritos de John Dewey, datados do início do século XX. Para o autor, a publicação de Donald Schön, em

1983, “marcou a re-emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente norte-americana” (ZEICHNER, 2008, p. 538).

Na primeira orientação realizada por Elaine Meirelles, antes da realização dos estágios, a orientadora destacou a importância de trazer para os registros reflexivos falas das crianças e reflexões acerca da docência. Em outro momento, Maria Renata, também no espaço de orientação, analisa que às vezes havia uma preocupação excessiva por parte das alunas-estagiárias em detalhar e descrever o que aconteceu no dia ou na semana, de modo que “*a reflexão sobre o que aconteceu acaba se perdendo*”. Ambas as orientadoras enfatizavam que não há registro certo ou errado, que essas observações que faziam quanto aos registros reflexivos tinham como objetivo auxiliá-las a pensar e aprofundar as reflexões.

A prática da reflexão como fundamental na formação do/a professor/a e na invenção da docência na creche é perceptível para além do campo de estágio, e perpassa diferentes componentes curriculares. Um exemplo disso é a possibilidade de as/os estudantes aproveitarem créditos na forma de horas curriculares complementares, com os registros reflexivos “elaborados a partir de Participação em Palestra de cunho acadêmico, apresentado até 15 dias após o evento, validado mediante apreciação da Coordenação do Curso, segundo critérios estabelecidos” (FURG, 2018, p. 56). As/os estudantes podem contabilizar até 20 horas por esse tipo de participação e atividade.

Ainda, no PPC do Curso de Pedagogia (FURG, 2018, p. 14), lê-se que a formação tem como objetivo

possibilitar a apropriação de conhecimentos pedagógicos e experiências que promovam a reflexão e experimentação (...) A formação de pedagogos reflexivos e comprometidos com seu relevante papel social engendrará um processo de responsabilidade e pertencimento com sua comunidade local, buscando formas coletivas de superar o atraso, a miséria, o analfabetismo e a baixa produtividade.

A reflexão emerge assim como um modo de conduta desejável no perfil do/a egresso/a do Curso de Pedagogia da FURG. Em outros domínios, como o *site* da universidade, ao descrever o perfil profissional do/a pedagogo/a, está enunciado que este/a é “um profissional reflexivo e comprometido com seu papel social”. A professora Ivone Regina Martins, durante a entrevista, também apontou o intento de que o profissional dessa universidade “*se torne um sujeito crítico, reflexivo, que*

busca desenvolver suas atividades de forma ética e responsável, pois se compreende a importância do seu papel na sociedade”.

A reflexão perpassa o modo pelo qual as/os professoras/es são capazes de, a partir das situações vivenciadas e de sua análise, pensar e produzir conhecimento referente à sua própria prática. A/O pedagoga/o é produzida e inventada/o a partir do princípio do “*continuum* ação-reflexão-ação”, entendendo o/a professo/ra como pesquisador/a, “produtora de conhecimento no exercício da sua prática profissional” (FURG, 2018).

O princípio do *continuum* coloca em evidência que tais ações são exercidas de modo sequencial e ininterrupto¹². Assim, a prática reflexiva traria a capacidade de responder de modo mais autônomo e crítico ante as permanentes mudanças que ocorrem no curso da prática pedagógica e da docência.

A calma e a atenção à criança, que analisei na seção anterior como estratégias de condução de si, constituem-se como método e meio na invenção das professoras de creche como intelectuais prático-reflexivas. É através da calma que a percepção torna possível elaborar perguntas acerca do fazer educativo, e, a partir destas, refletir acerca dos modos de condução mais adequados.

Maria Flor relatou na orientação que observaram uma criança que comia pouco. Nas palavras dela, “*era dar uma colher [com comida para a criança] e o colocar bico de volta*”. Então, relata que descobriram que tinham que limpar a boca dessa criança após cada colher. A orientadora, ouvindo-as, indagou o que achavam que havia possibilitado e proporcionado que enxergassem isso, bem como pensassem nessas coisas. Maria Flor apontou que o olhar da criança para ela foi uma das coisas que a levou a pensar isso, porque percebiam que as outras crianças “comiam bem” e esta chorava. “*Aí eu pensei, se a criança chora, ela quer se comunicar*”, disse. Complementou dizendo que houve um olhar e uma aproximação. Maria Renata, de certa forma respondendo a sua própria pergunta e procurando fazer com que as alunas se percebessem, retomou o movimento e contexto, explicando que a calma, o direcionamento do olhar para a criança, as expressões da criança constituem linguagens, foram ações que permitiram à estagiária pensar acerca desse processo de alimentação.

¹² A mesma definição esta presente no dicionário *online* Priberam: <https://dicionario.priberam.org/continuum>

Em uma das orientações, Maria Renata indagou Maria Flor e Beyoncé da Silva acerca de o porquê do uso de luvas ao realizarem a troca de fraldas das crianças. As anotações deste momento encontram-se na página 157 do diário de campo e as reescrevo.

Renata perguntou se o uso de luvas na troca de fraldas era uma exigência. Maria Flor respondeu que usavam luvas às vezes: normalmente quando tem cocô usavam a luva em uma mão só, porque a escola recebe poucas luvas. A orientadora disse que pensando pelo lado da proteção e segurança as luvas protegem, mas que também existem outros modos de prezar pela higiene e segurança sem usar luvas. Segundo ela, a troca de fraldas é um momento do toque, de pele com pele, e não de plástico com pele. Orientou que priorizassem não usar luvas, porque ali acontecia o contato pele com pele, ressaltando que é importante esse toque e esse contato. Também disse que este é um momento ímpar de relação, de olho no olho, de toque. A todo o momento é enfatizada a educação como cuidado.

Há um esforço para que as estagiárias pensem os processos cotidianos que tradicionalmente são entendidos como ações de cuidado, de atendimento às necessidades biológicas básicas, desprovidas de qualquer tipo de produção de significação. No tocante ao processo de alimentação ou à troca de fraldas, por exemplo, percebe-se uma atenção que busca produzir nas estagiárias a compreensão de como o modo de conduzir essas ações cotidianas interfere diretamente no modo como as crianças se percebem. Tal intento também tem como propósito demonstrar que as ações de cuidado e educação são indissociáveis, um dos pilares defendido nas legislações da Educação Infantil.

Daí decorre que a docência-pele é uma ressonância, sistema (currículo) que conduz outro (estagiárias) a oscilar, presente na invenção da professora de creche no Curso de Pedagogia da FURG. Tema que desenvolvo na finalização desta tese como espaço de convite a continuar pensando sobre as análises que traço aqui e sem a pretensão de buscar o que é mesmo ser professora de creche. O termo ressonâncias significa essas coisas que nos chegam, nos tocam, mas que tocam a mim de um jeito, e a outro, de outro. Não há um exato controle e um molde possível.

Há uma insistência na reforma da conduta dessas alunas para que elas se tornem mais reflexivas e conscientes do que estão fazendo, enfatizando que desenvolvam uma linguagem apropriada (como demonstrado no capítulo anterior), habilidades de observação e iniciativa na busca de soluções para as dificuldades

encontradas no trato com as crianças e outros/as agentes da escola. Aposta-se no/a professor/a consciente e crítico/a, que é capaz de avaliar o próprio trabalho e redirecioná-lo de modo intencional.

O estímulo à autorreflexão, à incorporação de uma linguagem que estimule uma pedagogia da infância em seu tempo e características próprias, o desafio à observação e à busca de soluções para os próprios problemas e dificuldades compõem as grandes linhas do processo de subjetivação dessas alunas a partir do currículo. Nesse sentido, o curso de pedagogia da FURG é representativo de um movimento que desde os anos de 1990 vem defendendo a profissionalização docente como a formação de um/a intelectual de tipo prático-reflexivo.

Outras características dessa estilística promovida por esse currículo são a ênfase na organização do trabalho a partir da metodologia de projetos, no trabalho a partir das múltiplas linguagens e a importância atribuída à contação de histórias, no/a professor/a como referência de uma educação que se faz pelo e no cuidado. Características as quais fui desenvolvendo ao longo das páginas desta tese.

Retomo no próximo capítulo, e final desta escrita, a docência-pele como ressonância da invenção do/a professor/a da creche.



6 Ressonâncias de uma invenção: docência-pele

Ao longo da tese, procurei analisar e demonstrar especialmente que a invenção do/a professor/a de creche no Curso de Pedagogia da FURG faz-se em meio a um presente que dialoga com uma memória e com uma utopia. Isso significa que as estagiárias se inventam professoras de bebês e crianças bem pequenas a partir de linhas tensionantes, que ora indicam a presença de imaginários e saberes que remontam à história das alunas e da Educação Infantil, ora apontam para utopias pedagógicas acerca de como essas crianças pequenas devem ser educadas. Linhas que ora se encontram, ora rompem, ora se modificam. Busquei demonstrar que a invenção é da ordem do *continuum* (que não cessa de diferenciar, de diferenciação de si ininterrupta) não sendo possível aprisioná-la em uma única significação: a receita do/a bom/boa professor/a de creche.

No primeiro capítulo, elenquei os modos pelos quais se deu a emergência desta tese e do que trata a investigação. Após, apresentei as escolhas teórico-metodológicas que conduziram o processo de pesquisa, elencando três conceitos como ferramentas analíticas, que os relembro agora: currículo (SILVA, 2001, 2017), processos de subjetivação (DOEL, 2001; ROSE, 2001) e invenção (KASTRUP, 2007, 2012, 2015).

Os capítulos subsequentes demonstram os sistemas de pensamento e as experiências que formam o/a professor/a de creche no Curso de Pedagogia da FURG, as tensões entre a memória escolar das/os estudantes aliada à força da tradição assistencial e higienista no trato com os/as bebês e as crianças bem pequenas; as tensões entre os saberes da tradição acerca da educabilidade dessas crianças e as disputas instituídas pelo currículo de formação que apontam para outras pedagogias com esses mesmos sujeitos; as disputas entre a organização do trabalho pedagógico da Escola de Educação Infantil, que separa o cuidar e o educar, e o discurso da formação que prega a indissociabilidade entre essas ações; e o incentivo à formação do/a professor/a como uma intelectual reflexiva.

Finalizo esta tese com o termo ressonâncias. Uma rápida pesquisa em um site de busca retorna o uso deste termo na Física e seu significado. Na Física, ressonância é basicamente um fenômeno de afetação: um sistema (currículo do Curso de Pedagogia da FURG) de vibração conduz outro (alunas-estagiárias) a oscilar.

Procurei analisar e demonstrar ao longo destas páginas que a invenção de docências para a creche não pode ser percebida como algo que em algum momento poderá ser compreendida como acabada. Apresentei os processos pelos quais as estagiárias são impelidas a diferirem de si mesmas, daquilo que vêm sendo ou compreendendo acerca da docência, da escola e das crianças.

Quando uso as linhas para designar as ações, estratégias, imaginários que atravessam e compõem as alunas como docentes, remetem-me imagetivamente às teias das aranhas. As aranhas são animais que produzem arquiteturas únicas com os fios de seda que provêm de seu abdômen. Cada espécie de aranha que constrói teias tem um padrão arquitetural. O modo de construção da teia, portanto das linhas, varia de uma espécie para a outra. Por exemplo, enquanto algumas aranhas constroem padrões circulares, outras constroem padrões totalmente desorganizados (Ninha Bio, 2022). E qual a relação disto com o que propus e desenvolvi até aqui?

Algumas linhas que forjam as estagiárias também são tão fortes quanto os fios da teia de uma aranha que são mais fortes do que um fio de aço da mesma proporção. Os fios das teias podem ser esticados até um determinado ponto sem se partir. Percebi que do mesmo modo ocorre com os processos de subjetivação que conduzem as estagiárias a um ou outro caminho. Alguns traços da história da Educação Infantil e mesmo do imaginário social são fortes e presentes em diversas instâncias sociais, demarcados (e porque não garantindo sua continuidade) através de diferentes sujeitos (o/a professor/a regente, a instituição, os pais das estagiárias).

Lembro quando Maria Flor contou, em uma das orientações individuais que se realizou no período da noite na casa da orientadora Maria Renata, que seu pai lhe disse que parecia uma palhaça. Maria Flor vestia-se de uma personagem para realizar uma contação de história com as crianças. Em outro momento, também a questionou o que fazia com tanta caixa de papelão na escola. O pai de Maria Flor não encontrava nas ações docentes da filha o padrão do imaginário social acerca da docência e a escola. A escola é lugar para a fantasia? A escola é lugar para materialidades outras que não um caderno e um lápis? A escola de Educação Infantil traça propostas outras que não só a guarda das crianças enquanto seus pais trabalham?

O desajuste ou a possibilidade de não encaixar no molde é traçado pela condução na invenção de uma docência-pele. Uma pele que não tem só um sentido, o ver, mas uma pele repleta de sentidos e multiplicidades. Peles. Docências. Um

plural que demonstra que não há um único modo (ou o modo mais verdadeiro e correto) de fazer a docência na creche e fazer-se como docente de bebês e crianças bem pequenas.

Percebem-se ressonâncias. Os modos de conduta esperado das estagiárias pelo currículo também tensionam o cotidiano da instituição de Educação Infantil e sua organização, tensionam a divisão do trabalho entre auxiliares e professoras. Maria Flor e Beyoncé da Silva traziam nas suas falas, em vários momentos nas orientações, o quanto as professoras regentes da escola de Educação Infantil em que realizaram o estágio verbalizavam a apreciação quanto as propostas que realizavam e o desejo de repeti-las nas suas turmas. Embora inicialmente essa ressonância possa parecer um tanto amorfa, por derivar puramente da cópia das propostas das estagiárias, interpreto como a viabilidade para a emergência de modos outros de fazer a docência na creche. Perceber que é possível fazer propostas na Educação Infantil para além do carimbo da mão da criança em um papel A4.

A docência-pele como possibilidade da invenção de docências para a creche no Curso de Pedagogia questiona os manuais, os apostilamentos, a produção em série. Reforça que a cada toque (com as crianças, com as materialidades, com outros pensamentos, com metodologias, com as leituras, com as linguagens, com outros/as professoras/es, etc), a docência e as/os professoras/es estão a fazer-se em um duplo movimento.

Quando a orientadora aponta a calma como estratégia para o desenvolvimento do processo reflexivo, remeto-me a Jorge Larrosa (2021). Larrosa é um dos autores que enfaticamente nos tem inspirado a tomar a experiência como elemento chave tanto na educação das crianças e dos jovens, quanto na nossa formação como sujeitos do mundo. Em sua fala no 3º Congresso LIV Virtual, o autor trouxe como, em um mundo da pressa e do hiperativismo, o papel do professor e da professora consiste em fazer-se presente compartilhando com outros corpos atenção. Atenção compartilhada. Afeto compartilhado.

Deste modo, finalizo esta escrita, mas também esta tese e a investigação que a ela dá corpo, ressaltando que a invenção de docências para a creche não se faz a partir de um marco zero, nem com moldes ou receitas. O processo de invenção de docências com bebês e crianças bem pequenas perpassa modos particulares de produzir a docência como conhecimento e ação, bem como de se produzir como

professor/a que pensa e age de determinado modo. Se tivesse que definir uma arquitetura para esses processos de subjetivação e invenção que perfazem as alunas-estagiárias, certamente não seria algo linear. A arquitetura desses processos me parece da ordem de composição de linhas espirais, sinuosas, quebradas e curvas. Um movimento que não cessa e que cada estagiária produz seu padrão arquitetural. Um padrão em que a docência-pele é uma ressonância.

Referências

- ALVES, Francisco das Neves. Ciências Humanas. In: ALVES, Francisco das Neves. **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Ed. FURG, 2004. P. 71-94.
- Aquino, J. G. A discursividade educacional contemporânea: Uma aproximação exploratória. **Cadernos de Pesquisa**, 52, 2022. Artigo e08804. <https://doi.org/10.1590/19805314880>
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências**. Livro 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 131-140.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, Sandra R S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, v. 17, p. 75-92, 2013.
- BARBOSA, M.C.S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen S.; CANCIAN, Viviane A.; WESHENFELDER, Noeli V. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEEBA, Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento, Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006
- BARBOSA, Maria Carmen; SIMÕES, Eleonora. Pesquisar bebês e crianças pequenas, formar professores e produzir conhecimento educacional: a contribuição dos Programas de Pós-Graduação para a reflexão sobre a creche. **Apresentação realizada na X ANPED SUL**, Santa Catarina, 2014. (mimeo)
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONILHA, Aline Marques. **O curso de pedagogia e a formação de professores para a educação infantil**. Dissertação de mestrado em educação. Programa de pós-graduação em educação. Rio Grande: FURG, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. O que falar quer dizer. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda, 1983. p. 55-111.

BRASIL. Lei 5692 de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Lei Federal n. 9394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/CNE, 1996.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1961.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. MEC/SEB e UFRGS. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

CAIRUGA, Rosana. Os profissionais que atuam com os bebês. *In*: CAIRUGA, Rosana; CASTRO, Marilene; COSTA, Márcia (orgs.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. P. 35-48.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan/dez, 2008

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36334/000817189.pdf;sequence=1> Acesso em 07/05/2019.

CASTELLI, Carolina; CÓSSIO, Maria; DELGADO, Ana Cristina. Ampliação da obrigatoriedade escolar: problematizações em relação à educação infantil. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 405-424, 2015.

DERRIDA, J. "Aletheia". *In*: **Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível** (1979-2004). Edição organizada por G. Michaud, J. Masó e J. Bassas. Tradução de M. J. Moraes. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 299-314.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v.14, n.1, p.1-13, 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>

DOEL, Marcus. CORPOS SEM ÓRGÃOS. ESQUIZOANÁLISE E DESCONSTRUÇÃO. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Nunca fomos humanos**. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 77-110.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Campinas: UNICAMP, 2014.

DULLIUS, Vera Fátima. **A política de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS (1996-2006)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em educação. Santa Catarina: UFSC, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul/set 2012.

FISCHER, Rosa M. B.. A PAIXÃO DE TRABALHAR COM FOUCAULT. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos I - Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007. v. 1, p. 39-60.

FISCHER, Rosa. Discurso como prática. In: FISCHER, Rosa. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10281>

FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.** [online], n.114, pp.197-223, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 15/05/2019

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política**. Organização e seleção de textos Manoel Barros de Motta e Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. P. 144-162.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Coleção Ditos e escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. P. 179.191.

FOUCAULT, Michel. O enunciado e o arquivo. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. P.87-142.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS e RABINOW. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. P. 231-250.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**. São Paulo, p. 313-336, julho/setembro 2009.

GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. **Revista Nova Escola**, Fundação Victor Civita, ano XXIII, número 216, p. 48-49, outubro de 2008a..

GURGEL, Thais. Ao mesmo tempo tão perto e tão longe. **Revista Nova Escola**, Fundação Victor Civita, ano XXIII, número 216, p. 50-53, outubro de 2008b..

HACKING, Ian. Inventando pessoas. In: HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2009. P. 115-131.

HOYUELOS, Alfredo. Cada uno crece solo si es soñado. Prólogo. In: VECCHI, Vea. **Arte y creatividad em Reggio Emilia: el papel de los talleres em la educación infantil y sus posibilidades**. Madrid: Morata, 2013. P.11-32.

IRGANG, Silvania Regina Pellenz. **Baús de saberes e de significações imaginárias: o lugar da infância na formação docente de três professoras egressas do curso de pedagogia.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria: UFSM, 2009.

KIEHN, Moema Helena de Albuquerque. **A Educação Infantil nos currículos de formação de professores do Brasil.** Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Florianópolis: UFSC, 2007.

KIEHN, Moema Helena de Albuquerque. **Formação docente para a Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia.** Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Florianópolis: UFSC, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. P. 107-116.

KISHIMOTO, Tizuko. Pedagogia e formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-posições**, v. 16, n. 3p. 181-193, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p.61-79, dezembro de 1999.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (org.) **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 65-87.

KOHAN, Walter. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. P. 177-132.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés; ROCHA, José Fernando. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 597-617, 2006

LARROSA, Jorge. **Como o afeto e a experiência afetam a educação.** Jorge Larrosa: Como o afeto e a experiência afetam a educação (intelig <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa/enciadevida.com.br>) Acesso em 03/06/2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios) Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf> Acesso em 28/04/2020.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias.** Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. **Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em educação. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS: 2015.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, vol. 10, n. 1, p. 75-98, março de 1999.

MARA SERRA, Alice. "Foto-grafia e desconstrução". **Viso: Cadernos de estética aplicada**, v. 11, nº 20, p. 31-49, jan-jun/2017.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, v. 23, núm. 1, p.183-202, 2010,

MARÍN-DÍAZ, Dora. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 193-211, set/dez, 2010.

MEIRELLES, Aída Luz Borthery. Ciências da Saúde. In: ALVES, Francisco das Neves. **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Ed. FURG, 2004. P. 117-160.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2014.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

NINHA BIO. **Teias de Aranha** - BIO Curios. Disponível em: <https://ninha.bio.br/aracnideo/teias-de-aranha/idades> (ninha.bio.br) Acesso em 01/06/2022.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em educação. João Pessoa: UFPB, 2012.

NOGUERA- RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora. Educar es gobernar: a educación como arte de gobierno. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 14-29, jan/abr de 2012.

OLIVEIRA, Anatólia DeJane Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação. Brasília: UNB, 2007.

OLIVEIRA, Zilma (orgs.) **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 95-142

RIBEIRO, Lúcia de Mendonça. **Saberes e metodologias da educação infantil: o curso de pedagogia – UFAL em questão**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceio: UFAL, 2015.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política**. Manuscrito. s/d.

ROCHA, Heloísa; GÔUVEA, Maria Cristina. Infâncias na história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 197-194, abril de 2010.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 30-45.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem. A convenção internacional sobre os direitos das crianças: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, vol.40, n.141, pp. 693-728, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. P. 09-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 137-179.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado**. Programa de pós-graduação em psicologia social. São Paulo: PUC SP, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 129-149.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. **Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em educação. Presidente Prudente: UNESP, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SIMÕES, Eleonora. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções**. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS: Porto Alegre, 2015.

SIMÕES, Eleonora. **Os espaços destinados para as crianças da Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG: indagações e propostas**. Trabalho de conclusão de curso. Rio Grande: FURG, 2012. (mimeo)

SIMÕES, Eleonora; MOTA, Maria Renata Alonso. O espaço na Educação Infantil: indagações a partir do movimento de ampliação de vagas em uma escola pública. **Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 309-329, maio de 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio. FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295p

TROVA, Andreza Gessi. **Desafios do primeiro ano de docência na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: UNINOVE, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p.5-15, maio/jun/jul/ago de 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul/dez de 2005.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande: Rio Grande, 2012.

VIEIRA, Suzane; DIAS, Cleuza; GOMES, Vanise. O curso de Pedagogia da FURG constituindo diferentes sentimentos de pertencimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 51, p. 64-79, jun de 2013.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário de pesquisa

Trata-se de um questionário destinado aos alunos e às alunas do último ano do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande que realizaram o estágio de docência. Esta é uma pesquisa de doutorado intitulada temporariamente como "A invenção de docências de crianças de 0 a 3 anos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG", sob responsabilidade da doutoranda Eleonora das Neves Simões, tendo orientação da Prof. Dra. Maria Manuela Alves Garcia e desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.

*Obrigatório

Dados de identificação

Nome completo *

Escolha um nome fictício *

Idade *

Você possui outra formação a nível médio, técnico ou universitário?*

() SIM () NÃO

Qual(is) formação(ões)?

Você possui filhos/as? *

() SIM () NÃO

Qual(is) a(s) idade(s)?

Você já exerceu a docência? *

() SIM () NÃO

Indique nível e faixa etária, caso você tenha exercido a docência.

Sobre as suas escolhas de estágio obrigatório

Qual nível, série e faixa etária você escolheu para realizar o estágio?*

Justifique sua escolha para o estágio *

As experiências ou estudos que você teve no curso influenciaram sua escolha pela faixa etária/grupo no estágio? *

() SIM () NÃO

Por quê? *

Você teve outras experiências que influenciaram sua escolha pela faixa etária/grupo no estágio? *

() SIM () NÃO

Quais? *

Você escolheu para o estágio final a mesma faixa etária da regência?

() SIM () NÃO

Por quê? *

Você fez alguma proposta de regência, durante o curso, na creche (0 a 3 anos)? *

() SIM () NÃO

Se sua resposta for sim, indique a faixa etária.

A experiência de regência II, na Educação Infantil, contribuiu na sua escolha da faixa etária/grupo do estágio? *

() SIM () NÃO

Por quê? *

Se você pudesse escolher qualquer nível e faixa etária para fazer o estágio, você optaria pela creche (0 a 3 anos)? *

() SIM () NÃO

Por quê? *

A presença ou ausência de conteúdos e disciplinas relativos à infância de 0 a 3 anos teve influência na sua escolha de estágio? *

() SIM () NÃO

Por quê? *

Sobre o currículo do Curso de Pedagogia

Independente de sua escolha no estágio, o curso habilita desde a docência com a Educação Infantil. Sendo assim, você se sente preparado/a para exercer a docência com crianças de 0 a 3 anos? *

☐ SIM ☐ NÃO

Por quê? *

Você considera que o Curso de Pedagogia abordou as questões relativas à docência na creche (0 a 3 anos)? *

☐ SIM ☐ NÃO

Como você qualifica a presença das questões sobre a docência na creche no currículo do Curso de Pedagogia? *

☐ Muito significativas

☐ Pouco significativas

☐ Não são tratadas

Por quê? *

Você considera que faltaram questões sobre a creche (0 a 3 anos) na sua formação? *

☐ SIM ☐ NÃO

Justifique *

Você poderia citar professores/as e disciplinas que considera que contribuíram para pensar a docência com as crianças de zero a três anos? *

Você poderia citar temáticas, conceitos, saberes que foram abordados no Curso e que contribuem para pensar a docência na creche? *

Como você avalia sua formação para atuar na creche? *

O que você considera prioritário no trabalho educativo com as crianças de 0 a 3 anos? *

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à participação de aluno/a do Curso de Pedagogia da FURG

Projeto de Pesquisa: A invenção de docências de crianças de zero a três anos no
Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Pesquisadora Responsável: Eleonora das Neves Simões

Curso: Doutorado – Pós-Graduação em Educação

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Orientadora: Maria Manuela Alves Garcia

O projeto de pesquisa intitulado “A invenção de docências de crianças de zero a três anos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG”, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Eleonora das Neves Simões, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Manuela Alves Garcia, foi aceito para ser desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Gostaria de convidá-lo(a) para participar voluntariamente deste estudo, que ocorrerá dentro período possível no ano de 2019 e continuará no ano de 2020. Para tanto, é solicitada a leitura das informações que seguem, as quais esclarecem sobre o desenvolvimento da pesquisa. Caso aceite participar, se faz necessária a assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo uma pertencente à pesquisadora, e outra ao participante. Caso não deseje participar da pesquisa, isso não gerará nenhuma penalização. Coloco-me à disposição para tirar dúvidas com relação a este Termo e à pesquisa.

Eleonora das Neves Simões

Pesquisadora

Eu, _____,

concordo em participar do estudo “A invenção de docências de crianças de zero a três anos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG”, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Eleonora das Neves Simões, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, a nível de Doutorado e orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Manuela Alves Garcia. Estou ciente de que estou sendo convidado(a) a participar voluntariamente do mesmo. Fui informado(a) que o trabalho objetiva analisar como as docências vêm sendo produzidas para os bebês e as crianças bem pequenas no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na relação com as estratégias de governo e os processos de subjetivação. Compreendi que este estudo se justifica pela potência em investigar a formação de professores para a creche no Curso de Pedagogia, algo um tanto recente na história da profissionalização docente com esta faixa etária e como benefícios e contribuições o estudo permite compreender a construção do ser docente na creche, delineando sua especificidade e no que tange a minha participação, terei como benefício a possibilidade de participar de um espaço formativo nas rodas de conversa, bem como compartilhar saberes e fazeres sobre a docência com esta faixa etária. Fui esclarecido(a) de que a pesquisa se dará no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, especialmente no último ano do curso, por ser, esta instituição, reconhecida pelas suas propostas pedagógicas no que se refere a formação de professores para a Educação Infantil ao longo da trajetória do curso. Tomei conhecimento que a referida pesquisa já foi aceita pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande, bem como pela Coordenação do Instituto de Educação. Estou ciente de que em orientações coletivas e, individuais daquelas alunas que realizarem estágio na creche, a pesquisadora se fará presente em virtude das participantes que são estagiárias da faixa etária que compreende o estudo. Por ser aluno(a) concluinte estou sendo convidado(a) a participar do estudo. Tenho ciência de que a minha participação consistirá na presença nas orientações de estágio em que serão realizadas observações participante e participação nas rodas de conversa, ambas com gravação em áudio. Fui esclarecido(a) de que, além das ações que me envolvem, a

investigadora ainda poderá pesquisar dados do curso, como história, número de estágios na creche, em materiais e documentos do Curso de Pedagogia da FURG. Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária. Sei, também, que a minha saída, temporária ou definitiva do Curso de Pedagogia, não impedirá que os dados gerados enquanto eu estava presente sejam utilizados, mas que, até que a pesquisa seja concluída, poderei interromper, sem penalização, minha participação a qualquer momento, informando à pesquisadora. Estou ciente de que eu não terei que pagar por quaisquer procedimentos referentes a esta pesquisa, nem receberei compensações financeiras. Fui informado(a) que os riscos relativos à minha participação neste estudo são mínimos, pois a pesquisa ocorrerá no meu próprio contexto de formação e não propõe intervenções. Porém, havendo necessidade, na ocorrência de alguma emergência, quando na presença da investigadora, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – SAMU será imediatamente informado para que sejam tomadas as devidas providências. Como risco mínimo, sei que pode haver constrangimento com a presença da pesquisadora em meu processo formativo; invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista; interferência na vida e na rotina dos participantes; embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais; estigmatização – divulgação de informações relacionados as escolas de estágio; divulgação de dados da Universidade; estigmatização da Universidade. Para minimização dos riscos, os participantes podem escolher um nome fictício; as escolas ou pessoas que venham a ser citadas pelos participantes serão denominadas por termo genérico como "escola" e "professora"; serão acordados melhor horário e local para desenvolver as rodas de conversa; quem se sentir desconfortável, poderá optar por conversa individual. Além disso, as análises dos dados não tem caráter valorativo, de certo ou errado, nem de classificação ou rankeamento. Ainda assim, fiquei sabendo que é meu direito ser indenizado(a), nos termos da Lei, caso algum dano decorrente da minha participação na pesquisa me ocorra e ser ressarcido(a) caso eu venha a ter alguma despesa direta para a efetivação da minha participação na investigação. Concordo que os dados deste estudo advindos de minha participação sejam utilizados para fins de pesquisa e sua publicação/divulgação, desde que meu nome seja substituído por outro fictício escolhido por mim e o material publicado pela

pesquisadora não mostre o meu rosto ou a minha voz de forma que seja possível identificá-los. Da mesma forma, fui informado(a) que, após a conclusão do estudo, a pesquisadora apresentará, de alguma forma, os resultados da pesquisa para a instituição e para os(as) participantes. Declaro, então, que recebi claras explicações sobre o estudo e que a pesquisadora respondeu e responderá, em qualquer etapa da realização da pesquisa, às minhas indagações sobre o que diz respeito à pesquisa. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim, em duas vias, e uma delas será arquivada, juntamente ao material da investigação, que ficará sob posse da pesquisadora por um período de cinco anos após o término da pesquisa, podendo eu ter acesso a essa via do Termo, quando solicitado, durante este período. A pesquisadora ainda esclareceu que, apesar de tomar todos os cuidados necessários com o material físico e digital da pesquisa, não há como dar garantia que o mesmo não possa ser roubado, furtado, ou perdido em caso de incêndio ou outro incidente indesejado. Nome do participante:

Nome fictício:

Identidade:

Assinatura:

____ / ____ / ____
Data:

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O(A) participante compreendeu minha explicação e aceitou assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de materiais científicos e pedagógicos referentes a essa pesquisa. Se o(a) participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo, pode entrar em contato por meio dos seguintes canais de comunicação: Rua Amapá, 388, apartamento 388 – Bairro Hidráulica – Rio Grande (meu endereço), nora_simoies@hotmail.com (meu e-mail) e 53981302254 ou 53999039954 (meus telefones). Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com os Comitês de Ética em Pesquisa que aprovaram o presente projeto e que têm como objetivo serem colegiados destinados

à defesa dos interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e, também, para contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro de padrões éticos. Bem como com a orientadora Prof. Maria Manuela Alves Garcia, através dos contatos garciamariamaneuela@gmail.com (e-mail) e (53) 981391010 (Telefone).

Assinatura da pesquisadora: _____

Rio Grande, _____ (dia) de _____ (mês) de 2019

ANEXO 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à participação de orientador de estágio do Curso de Pedagogia da FURG

Projeto de Pesquisa: A invenção de docências de crianças de zero a três anos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Pesquisadora Responsável: Eleonora das Neves Simões

Curso: Doutorado – Pós-Graduação em Educação

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Orientadora: Maria Manuela Alves Garcia

O projeto de pesquisa intitulado “A invenção de docências de crianças de zero a três anos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG”, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Eleonora das Neves Simões, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Manuela Alves Garcia, foi aceito para ser desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Gostaria de convidá-lo(a) para participar voluntariamente deste estudo, que ocorrerá dentro período possível no ano de 2019 e continuará no ano de 2020. Para tanto, é solicitada a leitura das informações que seguem, as quais esclarecem sobre o desenvolvimento da pesquisa. Caso aceite participar, se faz necessária a assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias,

sendo uma pertencente à pesquisadora, e outra ao participante. Caso não deseje participar da pesquisa, isso não gerará nenhuma penalização. Coloco-me à disposição para tirar dúvidas com relação a este Termo e à pesquisa.

Eleonora das Neves Simões

Pesquisadora

Eu, _____,

concordo em participar do estudo “A invenção de docências de crianças de zero a três anos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG”, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Eleonora das Neves Simões, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, a nível de Doutorado e orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Manuela Alves Garcia. Estou ciente de que estou sendo convidado(a) a participar voluntariamente do mesmo. Fui informado(a) que o trabalho objetiva analisar como as docências vêm sendo produzidas para os bebês e as crianças bem pequenas no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na relação com as estratégias de governo e os processos de subjetivação. Compreendi que este estudo se justifica pela potência em investigar a formação de professores para a creche no Curso de Pedagogia, algo um tanto recente na história da profissionalização docente com esta faixa etária e como benefícios e contribuições o estudo permite compreender a construção do ser docente na creche, delineando sua especificidade e no que tange a minha participação, terei como benefício a possibilidade de compartilhar saberes e fazeres sobre a docência com esta faixa etária no âmbito da Universidade. Fui esclarecido(a) de que a pesquisa se dará no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, especialmente no último ano do curso, por ser, esta instituição, reconhecida pelas suas propostas pedagógicas no que se refere a formação de professores para a Educação Infantil ao longo da trajetória do curso. Tomei conhecimento que a referida pesquisa já foi aceita pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande, bem como pela Coordenação do Instituto de Educação. Estou ciente de que em orientações coletivas e, individuais daquelas alunas que realizarem estágio na creche, a pesquisadora se fará presente em virtude das

participantes que são estagiárias da faixa etária que compreende o estudo. Por ser orientador(a) de estágios desenvolvidos em turmas de creche estou sendo convidado(a) a participar do estudo. Tenho ciência de que a minha participação consistirá na presença nas orientações de estágio em que serão realizadas observações participantes com gravação em áudio, podendo haver futuras entrevistas. Fui esclarecido(a) de que, além das ações que me envolvem, a investigadora ainda poderá pesquisar dados do curso, como história, número de estágios na creche, em materiais e documentos do Curso de Pedagogia da FURG. Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária. Sei, também, que a minha saída, temporária ou definitiva do Curso de Pedagogia, não impedirá que os dados gerados enquanto eu estava presente sejam utilizados, mas que, até que a pesquisa seja concluída, poderei interromper, sem penalização, minha participação a qualquer momento, informando à pesquisadora. Estou ciente de que eu não terei que pagar por quaisquer procedimentos referentes a esta pesquisa, nem receberei compensações financeiras. Fui informado(a) que os riscos relativos à minha participação neste estudo são mínimos, pois a pesquisa ocorrerá no meu próprio contexto de formação e não propõe intervenções. Porém, havendo necessidade, na ocorrência de alguma emergência, quando na presença da investigadora, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – SAMU será imediatamente informado para que sejam tomadas as devidas providências. Como risco mínimo, sei que pode haver constrangimento com a presença da pesquisadora em meu processo formativo; invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista; interferência na vida e na rotina dos participantes; embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais; estigmatização – divulgação de informações relacionados as escolas de estágio; divulgação de dados da Universidade; estigmatização da Universidade. Para minimização dos riscos, os participantes podem escolher um nome fictício; as escolas ou pessoas que venham a ser citadas pelos participantes serão denominadas por termo genérico como "escola" e "professora"; serão acordados melhor horário e local para desenvolver as rodas de conversa; quem se sentir desconfortável, poderá optar por conversa individual. Além disso, as análises dos dados não têm caráter valorativo, de certo ou errado, nem de classificação ou rankeamento. Ainda assim, fiquei sabendo que é

meu direito ser indenizado(a), nos termos da Lei, caso algum dano decorrente da minha participação na pesquisa me ocorra e ser ressarcido(a) caso eu venha a ter alguma despesa direta para a efetivação da minha participação na investigação. Concordo que os dados deste estudo advindos de minha participação sejam utilizados para fins de pesquisa e sua publicação/divulgação, desde que meu nome seja substituído por outro fictício escolhido por mim e o material publicado pela pesquisadora não mostre o meu rosto ou a minha voz de forma que seja possível identificá-los. Da mesma forma, fui informado(a) que, após a conclusão do estudo, a pesquisadora apresentará, de alguma forma, os resultados da pesquisa para a instituição e para os(as) participantes. Declaro, então, que recebi claras explicações sobre o estudo e que a pesquisadora respondeu e responderá, em qualquer etapa da realização da pesquisa, às minhas indagações sobre o que diz respeito à pesquisa. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim, em duas vias, e uma delas será arquivada, juntamente ao material da investigação, que ficará sob posse da pesquisadora por um período de cinco anos após o término da pesquisa, podendo eu ter acesso a essa via do Termo, quando solicitado, durante este período. A pesquisadora ainda esclareceu que, apesar de tomar todos os cuidados necessários com o material físico e digital da pesquisa, não há como dar garantia que o mesmo não possa ser roubado, furtado, ou perdido em caso de incêndio ou outro incidente indesejado. Nome do participante:

Nome fictício:

Identidade: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O(A) participante compreendeu minha explicação e aceitou assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de materiais científicos e pedagógicos referentes a essa pesquisa. Se o(a) participante tiver alguma dúvida ou

preocupação sobre o estudo, pode entrar em contato por meio dos seguintes canais de comunicação: Rua Amapá, 388, apartamento 388 – Bairro Hidráulica – Rio Grande (meu endereço), nora_simoese@hotmail.com (meu e-mail) e 53981302254 ou 53999039954 (meus telefones). Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com os Comitês de Ética em Pesquisa que aprovaram o presente projeto e que têm como objetivo serem colegiados destinados à defesa dos interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e, também, para contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro de padrões éticos. Bem como com a orientadora Prof. Maria Manuela Alves Garcia, através dos contatos garciamariamaneuela@gmail.com (e-mail) e (53) 981391010 (Telefone).

Assinatura da pesquisadora: _____

Rio Grande, _____ (dia) de _____ (mês) de 2019.