



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Catarina de Lira

Medicalização e Documentação Pedagógica no contexto da Educação Infantil

Florianópolis

2024

Juliana Catarina de Lira

Medicalização e Documentação Pedagógica no contexto da Educação Infantil

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação na linha de Pesquisa: Educação e Infância.

Orientadora: Professora Simone Vieira de Souza
Coorientadora: Professora Diana Carvalho de Carvalho

Florianópolis

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lira, Juliana Catarina de
Medicalização e Documentação Pedagógica no contexto da
Educação Infantil / Juliana Catarina de Lira ;
orientadora, Simone Vieira de Souza , coorientadora,
Diana Carvalho de Carvalho, 2024.
198 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. desenvolvimento infantil. 3. Educação
Infantil. 4. documentação pedagógica. 5. medicalização. I.
Souza , Simone Vieira de . II. Carvalho, Diana Carvalho
de. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Juliana Catarina de Lira

Medicalização e Documentação Pedagógica no contexto da Educação Infantil

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 12 de março de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Simone Vieira de Souza
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Joselma Salazar de Castro
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Mônica Teresinha Marçal
Coordenadora Suplente
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Dra. Simone Vieira de Souza
Orientadora

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Coorientadora

Florianópolis, 2024.

Aos meus pais, por me darem a vida, a resistência,
a persistência e a educação.

A toda minha família, na figura da minha tia
Beatriz (em memória), saudades.

A toda a minha ancestralidade, por me manter de
pé e me mostrar o quanto sou digna.

Às profissionais da educação e às crianças, na
figura da minha filha Livy, por me inspirarem a
seguir construindo uma docência crítica,
respeitosa, não medicalizante.

Às amigas que me fazem lembrar que também há
vida real fora do “mundo de Alice”.

AGRADECIMENTOS

Visto-me de gratidão para agradecer a oportunidade que tive de trilhar este caminho.

Por isso sou grata à minha ancestralidade, aos que vieram antes e galgaram o caminho para os que viriam depois.

À minha família, em especial aos meus pais, por segurarem a barra dessa mãe solo, que precisou estudar intensamente e, por vezes, não conseguiu se dedicar à maternidade, mas contou com o apoio deles.

À minha “pimenta”, minha filha, Livy, que me mostra diariamente a diferença entre o tempo da criança e o tempo do adulto, e o valor que é atribuído a ele.

Sou grata a todas as (os) colegas, aos laços e às relações que se estabeleceram nesta caminhada, dentro e fora do campus da UFSC.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, que, com a política de ações afirmativas, possibilitou realizar um dos maiores sonhos da minha vida: cursar uma pós-graduação.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por permitir o acesso às unidades educativas e aos participantes, bem como a concessão da licença remunerada, garantindo, dessa forma, o tempo para o aprofundamento dos estudos necessários à realização da pesquisa.

Às professoras e aos professores das várias disciplinas que participei nesses dois anos, e que muito contribuíram e ampliaram os meus saberes.

Às crianças, por me fazerem compreender o quanto é preciso comprometimento e estudo para poder contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento de cada uma delas, e o quanto essa atribuição é amorosamente complexa.

Às minhas amigas da vida, pelo incentivo, pela torcida e pela paciência de sempre.

Às professoras parceiras que o NEIM Barreira do Janga me deu. Um lugar no qual venho me constituindo professora há 11 anos. Em especial, à supervisora Eleni Boing, que foi a minha primeira diretora quando me efetivei como professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e a quem eu devo muito e agradeço por tanto. Me faltam palavras a você, Eleni.

Ao Neim Santo Antônio de Pádua, na figura da Ana Carla, diretora na ocasião (2021), e às demais profissionais daquela unidade.

Sou imensamente grata às parceiras “meninas do mestrado”, Lucilene, Marcela, Mariana, Vanessa e a Zélia, que a todo momento e com muita paciência me acolheram e me

ajudaram. De mãos dadas seguimos e conseguimos! Destaco a Samara que, entre uma gargalhada e outra, trocávamos palavras de incentivo e tranquilidade. E a Dani, que a cada partilha reforçou em mim a ideia de que, nós, mulheres pretas, também pertencemos a esse espaço, e que a nossa encruzilhada está apenas começando.

Agradeço a todas e a todos participantes da pesquisa por colaborarem com esse estudo, tornando-o possível.

Agradeço a essa banca tão generosa. A Lygia de Sousa Viégas e a Joselma Salazar Castro, por apontamentos tão caros desde a qualificação. A Mônica Teresinha Marçal, todo o meu respeito por aceitar estar aqui e constituir esta banca.

Sou imensamente grata às minhas orientadoras, Diana Carvalho de Carvalho e Simone Vieira de Souza, que foram tão respeitosas com a minha escrita desde o início. Permitiram-me ser livre e voar, mas no meu regresso, orientaram-me com firmeza e assertividade todas as vezes que foi necessário. Ambas colaboraram para que a minha trajetória fosse leve, envolvente, séria, despertando em mim a vontade de seguir a adiante. A conduta e a postura delas me fizeram aproveitar demais, aprender demais, me inspirar demais.

Meu coração não cabe no meu peito. Estou radiante!

RESUMO

Este trabalho de mestrado está vinculado à linha de pesquisa Educação e Infância, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Propõe-se a dialogar sobre a Medicalização e a Documentação Pedagógica no contexto da Educação Infantil, e a importância do tema se justifica pela ainda rara aparição nessa etapa da Educação Básica. Buscou-se levantar possíveis questionamentos sobre a medicalização, possibilitando questionar o quanto ainda está presente nas instituições educativas uma visão biologizante e determinista do desenvolvimento infantil. Um dos pontos centrais da pesquisa é o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças na pré-escola, expressas no conjunto da documentação pedagógica. Para isso, busquei responder a pergunta: Como se revela na documentação pedagógica a compreensão das professoras sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos? Para responder tal questão, temos como **objetivo geral** desta pesquisa: Investigar nas narrativas e nas proposições contidas no planejamento, no registro e nos relatórios de avaliação elaborados pelas professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, as suas percepções sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, compreendendo a supervisão escolar como possível agente articulador para pensar as estratégias da ação pedagógica. Como **objetivos específicos, destaque:** 1) compreender as ações da supervisão como agente de articulação entre os professores e a documentação pedagógica com relação aos aspectos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; 2) analisar, na documentação pedagógica, como se expressa a compreensão das professoras sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; 3) identificar o espaço que a brincadeira, como promotora de aprendizagem e do desenvolvimento, ocupa nos documentos elaborados pelas professoras. Nesse caminho, a Teoria Histórico-Cultural, as contribuições de Vigotski e de seus apoiadores são referências teóricas que sustentam a pesquisa e indicam pontos de problematização necessários ao fenômeno da medicalização e do que incide sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e a brincadeira. O percurso metodológico foi realizado por meio da Análise de Conteúdo e consistiu em uma entrevista pré-estruturada com 15 perguntas, com a participação de cinco supervisoras e de um supervisor, todos efetivos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O estudo sobre a documentação pedagógica foi possível a partir da socialização dos instrumentos de planejamento, registro e avaliação elaborados individualmente por cinco professoras participantes. Todas as participantes da pesquisa compuseram o quadro de trabalhadores dessa mesma rede supracitada, no ano de 2022. O conjunto das entrevistas, juntamente com o estudo da documentação pedagógica, resultaram em quatro capítulos, quais sejam: Do percurso ao encontro com o objeto da pesquisa; Medicalização, suas facetas, debates e tensionamentos; Uma breve trajetória das propostas pedagógicas e construtos teóricos da RMEF nos anos de 1988, 1996, 2010; Os eixos temáticos e os instrumentos de análise. O capítulo cinco versa, especificamente, sobre as categorias de análise, cujos subcapítulos estão denominados: “Os diálogos com a supervisão e as facetas da medicalização na prática pedagógica”, “As Estratégias da Ação Pedagógica: documentos reflexivos e autorais das professoras”; A perspectiva de criança, de aprendizagem e do seu desenvolvimento impressa no planejamento, no registro e na avaliação, e qual espaço que a brincadeira ocupa nesses documentos. Como indicativo importante, o registro aparece como um ponto forte da documentação pedagógica. Registros “cheios das crianças” resultam em planejamentos com propostas desenvolvimentes e avaliações que narram os processos vividos e as experiências vivenciadas pelas crianças. Minha defesa é de que o registro pode trazer elementos cruciais que estruturam a avaliação e, também, o planejamento. O registro torna-se uma espécie de espinha dorsal da documentação como estratégia da ação pedagógica.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; documentação pedagógica; Educação Infantil; medicalização.

ABSTRACT

This master's work is linked to the Education and Childhood research line, of the Postgraduate course in Education, at the Federal University of Santa Catarina. It is proposed to discuss Medicalization and Pedagogical Documentation in the context of Early Childhood Education, and the importance of the topic is justified for the still rare appearance at this stage of basic education. We sought to raise possible questions about medicalization, making it possible to question how much of a biologizing and deterministic view of child development is still present in educational institutions. One of the central points of the research is the learning and development process of children in preschool, expressed in the set of pedagogical documentation. To do this, I tried to answer the question, the theme of the study: How is the teacher's understanding of the development process of children from zero to six years old revealed in the pedagogical documentation? And to answer this question, it was investigated in narratives and propositions contained in the planning, in the registration and evaluation reports, prepared by early childhood education teachers from the Municipal Education Network of Florianópolis, their perceptions about child development, understanding school supervision as a possible articulating agent to think about Pedagogical Action Strategies. As specific objectives I highlight: 1) Understand the actions of supervision as an agent of articulation between teachers and pedagogical documentation in relation to aspects of children's learning and development; 2) Analyze, in the pedagogical documentation, how expresses teachers understanding of child development; 3) Identify the space where the games takes place as a promoter of development, it occupies documents prepared by teachers. Along this path, the Historical-Cultural Theory, the contributions of Vygotsky and his supporters are theoretical references that support the research, and indicate points of problematization necessary for the phenomenon of medicalization, and what affects child development and game. The methodological path was carried out through Content Analysis, and consisted of a pre-structured interview with 15 questions with five supervisors and one supervisor, all working at the Municipal Education Network of Florianópolis. The study on pedagogical documentation was possible through the socialization of planning, recording and evaluation instruments created individually by five participating teachers. All research participants made up the workforce of the same network mentioned above, in the year 2022. The set of interviews, together with the study of pedagogical documentation, resulted in four chapters, which are: - From the course to meeting the research object; - Medicalization, its facets, debates and tensions; - A brief trajectory of the pedagogical proposals and theoretical constructs of the RMEF in the years 1988, 1996, 2010; - Thematic axes and analysis instruments. Chapter five specifically deals with the categories of analysis, and as categories, the subchapters are called: "Dialogues with supervision and the facets of medicalization in pedagogical practice", "The Strategies of Pedagogical Action: reflective and authorial documents from teachers"; The child's perspective and their development printed in planning, recording and evaluation, and what space games occupies in these documents. As an important indicator, registration appears as a strong point of pedagogical documentation. Records "full of children" result in planning with developmental proposals and evaluations that narrate the processes lived and experiences lived by children. My defense is that the registration can bring crucial elements that structure the evaluation and also the planning. The register becomes a kind of backbone of documentation as a strategy for pedagogical action.

Keywords: Child Development. Pedagogical Documentation. Child education. Medicalization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações das supervisoras e do supervisor participantes da pesquisa	78
Quadro 2 – Professoras que contribuíram com a pesquisa	80
Quadro 3 – Características dos Núcleos de Educação Infantil selecionados	82
Quadro 4 – Eixos temáticos, considerando os blocos de perguntas	84
Quadro 5 – Eixos temáticos: planejamento, registro e avaliação	86
Quadro 6 – Estrutura das avaliações do 1º e 2º semestres dos Neims participantes da pesquisa	148
Quadro 7 – As brincadeiras no parque registradas nas documentações	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de professores em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPSH	Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos
CNE-CP	Conselho Nacional de Educação – Código Penal
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
ERER	Educação para as relações étnico-raciais
FERGS	Federação Espírita do Rio Grande do Sul
Furg	Universidade Federal do Rio Grande
GT-7	Grupo de Trabalho 7
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEE	Instituto Estadual de Educação
LDB	Lei de Diretrizes da Educação Nacional
NAP	Núcleo da Ação Pedagógica
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NEIM	Núcleos de Educação Infantil Municipal
Nufpaei	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
PAE	Professora Auxiliar de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proepr	Programa de Educação Pré-Escolar
REMF	Rede de Ensino Municipal de Florianópolis
Sesas	Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina

Ufpel	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNC	Universidade do Contestado
Uniasselvi	Associação Educacional Leonardo da Vinci
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
Unopar	Universidade do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	DO PERCURSO AO ENCONTRO COM O OBJETO DA PESQUISA: “CORRENDO ATRÁS DO COELHO BRANCO”	15
2	MEDICALIZAÇÃO – FACETAS, DEBATES E TENSIONAMENTOS: “TODOS SÃO LOUCOS POR AQUI”	35
2.1	AS FACETAS DA MEDICALIZAÇÃO	35
2.2	DEBATES ATUAIS SOBRE O FENÔMENO DA MEDICALIZAÇÃO	40
2.3	OS TENSIONAMENTOS PROPOSTOS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DEBATE	46
3	UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUTOS TEÓRICOS DA RMEF NOS ANOS DE 1988, 1996, 2010: “SERÁ QUE EU MUDEI DURANTE A NOITE?”	57
4	A TRAJETÓRIA DE PESQUISA POSSÍVEL: QUALQUER CAMINHO SERVE? NÃO É BEM ASSIM!	68
4.1	OS SUJEITOS E O CENÁRIO DA PESQUISA	75
4.1.1	Sujeitos: Supervisoras e Supervisor	76
4.1.2	Sujeitos: professoras e professoras auxiliares	79
4.1.3	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Os Núcleos de Educação Infantil Municipal	81
4.2	ENTRE O REAL E O IDEAL: OS EIXOS TEMÁTICOS E OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE	83
5	DA MEDIAÇÃO DA SUPERVISÃO AO TRABALHO AUTORAL DAS PROFESSORAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA NÃO MEDICALIZANTE: “DE QUALQUER MANEIRA CHEGAREI AO JARDIM”	87
5.1	OS DIÁLOGOS COM A SUPERVISÃO E AS FACETAS DA MEDICALIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: “TOME UM POUCO MAIS DE CHÁ”	88
5.1.1	Os desafios da medicalização implícitos nos discursos: “O que você quer dizer com isso?” “Explique melhor!”	106
5.1.2	Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças: “Você não tem o direito de crescer aqui”, disse o Dormidongo	114

5.2	AS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA: DOCUMENTOS REFLEXIVOS E AUTORAIS DAS PROFESSORAS: “VAMOS ATÉ A MARGEM, QUE VOU LHE CONTAR A MINHA HISTÓRIA”.	121
5.2.1	A estrutura da narrativa da Documentação Pedagógica: “Minha história é longa [...] como uma cauda!”	135
5.3	A COMPREENSÃO DE CRIANÇA, DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E DO PAPEL DAS BRINCADEIRAS PRESENTES NO PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: “ENTÃO, VOCÊ DEVE DIZER O QUE PENSA?”	149
5.3.1	O espaço que a brincadeira no parque ocupa na documentação pedagógica: “Eu adoraria ensinar-lhe umas brincadeiras, se...”	162
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ONDE JÁ SE VIU A SENTENÇA ANTES DO VEREDICTO? DISSE ALICE”	168
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	185
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - SUPERVISOR	186
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES	191
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEIS	195

1 DO PERCURSO AO ENCONTRO COM O OBJETO DA PESQUISA: “CORRENDO ATRÁS DO COELHO BRANCO”

“Todos lá em casa vão pensar que fiquei muito corajosa!
Não lhes vou contar nada, mesmo se cair do telhado!
(O que era bem possível que acontecesse.)
Caindo, caindo, caindo. Esta queda não acabaria nunca?
Queria saber quantos quilômetros já descí nesse tempo
todo!”
(Carroll, 2000)

Assim como a personagem do clássico “Alice no País das Maravilhas”¹, hoje me vejo “caindo de cabeça” em um contexto de pesquisa. Os quilômetros pelos quais “caí” nesse tempo fizeram com que eu me sentisse corajosa perante a minha modesta trajetória na busca de me constituir professora, justo pelas quedas, pelos aprendizados e pelas transformações ocorridas, com base nos estudos sobre as concepções de educação e de infância. *A priori*, com base nas contribuições da sociologia, da filosofia e da antropologia da educação, e, atualmente, com mais aprofundamentos sobre as contribuições da teoria histórico-cultural. Sinto-me um “ser programado, mas para aprender, ensinar, conhecer e intervir, pois, a prática educativa é vista como um exercício constante em favor do desenvolvimento da autonomia dos professores” (Freire, 1996, p. 142). E na ânsia de percorrer novos caminhos e de buscar autonomia docente, fui tentar compreender como se dá, teoricamente, o desenvolvimento do indivíduo no *locus* da educação infantil, as crianças.

Meu percurso acadêmico começou em 2000, quando ingressei no Magistério no Instituto Estadual de Educação (IEE), em Florianópolis/SC; deparei-me com a dificuldade de compreender que somente a querência de ensinar não bastaria. Ingenuidade a minha, “cheguei a esse curso, ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico” (Freire, 1987, p. 15). E nesse percurso eu entendi que ser uma professora negra, filha de um pai funcionário público federal e uma mãe “do lar” era construir uma postura crítica, democrática, formativa e, acima de tudo, política e antirracista. Alice, em sua narrativa, teve opções eu não. Minha postura precisava ser essa. Em 2004, entrei no curso Normal Superior oferecido pela Universidade do Norte do Paraná (Unopar), na modalidade semipresencial. Em 2006, o curso é transformado em Curso de Graduação em Pedagogia por força da Resolução CNE-CP nº01-2006, de 15 de maio de 2006, e da Resolução CONSEPE-UNOPAR nº 552-2006, com a carga horária total de 3500 horas, na ocasião.

¹ É a obra infantil mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson, publicada a 4 de julho de 1865, sob o pseudônimo de Lewis Carroll.

Em 2005, assumi o cargo de auxiliar de sala efetiva, pertencente ao quadro civil da Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Podia, então, lutar por uma educação pública e de qualidade. E, como auxiliar de sala, eu planejava aquela uma hora em que ficava sozinha com as crianças², participava das reuniões pedagógicas de maneira integral, contribuía escrevendo relatórios avaliativos, auxiliava de forma a conduzir reuniões com as famílias e trazia elementos para o planejamento da professora. Esse percurso permitiu compreender a importância do que hoje me é caro no contexto da Educação Infantil, a Documentação Pedagógica³, em especial, o planejamento atrelado à escuta, à observação, às necessidades e ao compromisso com a aprendizagem das crianças e com possibilidades de desenvolvimento delas. Luciana E. Ostetto (2000c), em seu importante posicionamento sobre o planejamento, pressupõe ao ato de planejar um olhar atento. Nesse enfoque, o compromisso com a ação pedagógica é fundamental, assim como a construção de uma relação recíproca, de respeito e afetividade com as crianças, pois, segundo a autora,

[...] qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com a profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõem, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, nos valores nos quais acredita (Ostetto, 2000c, p.189).

Paralela à função de auxiliar de sala, fui professora de uma classe de alfabetização em uma escola privada de Educação Infantil, de bairro, e, nessa mesma escola, tempos depois, fui convidada a ser Coordenadora Pedagógica, função que ocupei por dois anos (2011 e 2012). Mais uma vez, a Documentação Pedagógica atraía o meu olhar e me colocava diante de novos desafios. No ano de 2011, fui aprovada no concurso do magistério na Prefeitura Municipal de Florianópolis, assumindo o cargo em 2013, na função de professora da Educação Infantil. No mesmo ano, fui selecionada para ser a professora de uma turma de 1º ano em uma conceituada escola privada da cidade. Assim, fui conciliando as manhãs como professora de Educação Infantil na rede pública e as tardes como professora de 1º ano na rede privada. Contudo, estar no contexto da unidade de educação infantil me preenchia por inteiro e foi o que me fez optar por estar somente com as crianças da primeira infância, embora o

² Nesse contexto, as auxiliares de sala, do período matutino, trabalhavam das 7h às 13h, atingindo a carga horária de 30h semanais. Diante dessa organização, acolhíamos as crianças a partir das 7h até as professoras chegarem, as 8h. As professoras, por sua vez, trabalhavam das 8h às 12h e das 13h às 17h, atingindo a carga horária de 40h semanais.

³ “Os Projetos Político Pedagógicos (PPPs), os planejamentos, relatórios, as fichas com dados das crianças, os materiais de estudo das profissionais docentes e equipe diretiva, as produções artístico-culturais das crianças e tudo mais que se registre no dia a dia da instituição integra a Documentação Pedagógica” (Florianópolis, 2022, p. 286). Diante desse conceito, que abarca uma vasta possibilidade de materiais, nesta pesquisa em questão irei me ater somente à documentação produzida pelas docentes, como o planejamento, o registro e a avaliação (relatório) das crianças.

universo da alfabetização e da cultura da leitura e da escrita siga presente em minhas discussões, leituras e estudos.

As formações em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação junto à Diretoria de Educação Infantil, organizadas pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (Nufpaei), foram de extrema relevância na minha constituição como professora, alargando o meu olhar, ampliando conhecimentos, bem como discussões e reflexões que reverberavam no meu espaço de trabalho. Provocaram-me e causaram em mim inquietudes, induzindo-me a buscar o caminho da pesquisa, colocando-me como aprendiz entre as minhas colegas de profissão e junto às crianças. Com elas venho me constituindo professora da infância, sendo por elas que venho buscando a pesquisa como base teórica da minha prática. E dentro da minha “humildade científica” galgo ser “anões nas costas de gigantes”, metáfora usada por Umberto Eco (1984) ao se referir aos homens medievais que tinham respeito exagerado pelos grandes autores antigos, e que esses homens, por serem “anões”, apoiavam-se neles e conseguiam ver além.

Em 2023, deparei-me com a mesma sensação que sentia o Coelho Branco ao passar correndo pelo campo verdejante e dizer “Ai, meu Deus! Ai, meu Deus! Estou muito atrasado!”, por conta dos longos anos longe da academia. Desafiei-me no caminho da pesquisa ao ingressar no mestrado, fazendo jus às cotas das políticas de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a fim de buscar aprofundamento sobre os estudos acerca da documentação pedagógica e com a intenção de contribuir com futuras pesquisas, assim como conhecer estudos já desenvolvidos sobre a temática.

Ao entrar na toca atrás do Coelho Branco, a menina surpreendeu-se com o sentimento de estar se lançando em um caminho sem volta, sem, ao menos, pensar em como é que iria sair de lá. Pareceu-me o mesmo sentimento que cultivei ao ingressar no mestrado. Até aqui, esses excertos da minha trajetória profissional me levaram a lembrar de outrora. Conservada, em minha memória afetiva, ainda habita aquela pequena menina negra de tranças que tinha as suas manhãs preenchidas pela brincadeira de escolinha e pelas vivências coletivas na rua, pé descalço, fazendo *cozinhadinho*, brincando com bonecas, correndo pela vizinhança, subindo em árvores e comendo goiaba no pé. Aparentava que a brincadeira ficava somente do lado de fora do muro da escola, talvez por conta de um sistema educacional que apostava em concepções que entendiam a brincadeira como ação inerente à infância e não como atividade capaz de possibilitar aprendizado, desenvolvimento e conhecimento do mundo e da cultura.

Hoje, o contexto social da infância, com base nos estudos contemporâneos da pedagogia, da sociologia, da filosofia e da psicologia, é outro, e, por vezes, me pergunto:

quais experiências, vivências e aprendizados as crianças irão cultivar a ponto de impulsioná-las a construir uma postura humanizadora, questionadora, crítica, criativa e curiosa? Enquanto minha infância foi marcada pelas brincadeiras, vivências e experiências na rua, a infância das crianças hoje é marcada pelas brincadeiras, vivências e experiências dentro de um espaço de Educação Infantil. Nesse processo, a mediação viabilizada pela docente é fundamental para garantir experiências significativas para as crianças. Expressando com muita sabedoria, Saviani destaca que o educador é o articulador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer:

É preciso que o educador identifique os elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças para que elas desenvolvam ao máximo as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações anteriores e, ao mesmo tempo, é necessário que descubra as formas mais adequadas de garantir esse objetivo (Saviani, 2000, p. 17).

Diante desse contexto, minhas reflexões buscaram elucidar e compreender o planejamento pedagógico como fio condutor para aprendizagem e desenvolvimento, cujo nosso papel, como profissionais docentes, é o de planejar de forma a ampliar o repertório das crianças, garantir o seu desenvolvimento integral, como indica a legislação (Brasil, 1996). É da nossa atribuição, enquanto professoras⁴, apresentar para as crianças os conhecimentos produzidos pela humanidade, articulando-os aos seus conhecimentos já adquiridos em vivências anteriores, além de provocar outros interesses e necessidades, atribuindo significado a novas experiências.

Cursando o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, nível de Mestrado em Educação na UFSC, tive a oportunidade de, ao longo dos seminários, mais pontualmente, no seminário intitulado “Medicalização: o paradoxo entre a afirmação dos direitos da criança e sua violação”, ofertado pela linha de pesquisa Educação e Infância, tomar conhecimento sobre o processo de medicalização e a relevância do tema para o contexto da educação. As leituras e as discussões que os encontros proporcionaram, a postura ética e a didática com a qual as professoras Diana Carvalho de Carvalho e Simone Vieira de Souza foram conduzindo as reflexões, possibilitaram ampliar o meu olhar acerca da temática e perceber a relevância do assunto, a ponto de torná-lo o objeto dessa pesquisa.

O termo **medicalização**, cunhado por Ivan Illich, surgiu no final da década de 1960, referindo-se à crescente apropriação dos modos de vida do homem pela medicina (Gaudenzi; Ortega, 2012). Illich também usa o termo “imperialismo médico” para se referir ao processo de supervisão médica de todos os aspectos – ordinários – da vida (Gaudenzi; Ortega, 2012).

⁴ Será usado no gênero feminino, tanto no plural quanto no singular, pois trata-se de um ofício ocupado majoritariamente por mulheres. O mesmo critério será adotado ao se referir à supervisão escolar.

Beltrame, Gesser e Souza (2019) destacam que Michel Foucault aponta, a partir dos séculos XVIII e XIX, que a medicina passou a exercer uma relação de poder (denominada pelo filósofo como biopoder), interferindo no modo de vida dos indivíduos e nas condutas coletivas, por meio da definição de regras. E mesmo sem usar o termo, Foucault denunciou a postura de uma medicina higienista e disciplinarizante, que estabelecia o controle sobre o corpo do indivíduo (Beltrame, Gesser; Souza, 2019).

A **medicalização**, a princípio, estava atrelada à supremacia dos conhecimentos da medicina, a ponto de querer conduzir a vida do indivíduo, tornando questões de ordem social, cultural e política em algo individual, culpabilizando os sujeitos pelo seu insucesso e tratando problemas de viver como sintomas de doença. Pesquisas sobre a temática destacam que “quanto mais medicalizado um indivíduo ou a sociedade em que vive, maior o controle social a que estão submetidos [...]. Uma forma de imperialismo médico e de exercício do controle” (Zorzanelli; Bezerra Junior; Ortega, 2013, p. 1863). Vale reiterar o fato de que não estamos aqui falando sobre medicação, sobre a manipulação e a injeção de remédios para doenças específicas e não há, aqui, críticas sobre isso, pois sabemos que:

A ‘medicação’ é uma prática importante no âmbito da saúde quando se diagnostica a existência de uma doença orgânica, para a qual não haveria outra forma de cura ou tratamento. Já em relação ao termo medicalização, o significado é outro. O conceito de medicalização foi utilizado em diversos estudos, especialmente a partir da década de 1970. Sua utilização refere-se tanto a uma prática específica devida às vicissitudes do processo de aprendizado, quanto à reflexão sobre os acontecimentos no interior das instituições escolares voltando-se à higienização das práticas escolares (Eidt; Tuleski; Franco, 2014, p. 79, grifo dos autores).

Mesmo não falando sobre medicação, não se pode negar os atravessamentos que o uso abusivo dessa implicaria no teor da **medicalização**, revelando mais uma de suas facetas. Mas engana-se quem pensa que essa discussão se encerra aí, pois há desdobramentos muito mais ampliados. O uso abusivo de medicamentos implica em patologizações, por vezes, desnecessárias, e

Se a patologização é uma face perversa da medicalização, e o uso abusivo de medicamentos, um importante sintoma, também é necessário reconhecer situações medicalizadas e medicalizantes em que não há uso de medicamentos, nem produção de patologias, com destaque para a medicalização da pobreza, por meio da qual, com ares científicos, busca-se legitimar preconceitos contra pobres, sobre quem pairam suspeitas morais ou intelectuais (Viégas, 2021, p.262).

Numa visão mais ampliada, a **medicalização** é um fenômeno que atinge diversas instâncias dentro de uma interseccionalidade social, para além do campo médico, como já indicavam Zorzanelli, Bezerra Junior e Ortega (2013). E no campo da educação nacionais não é diferente, haja vista a necessidade de dominar os corpos a ponto de enquadrá-los em um determinado modo de se relacionar socialmente, uma vez que o “processo de medicalização é

uma tentativa de homogeneizar padrões de aprendizagem e de comportamento. Cada vez mais há um processo social e político de homogeneização da diversidade humana” (Beltrame; Gesser; Souza, 2019, p. 3) para tornar o espaço da escola um lugar homogêneo e de manutenção alienante.

Em novembro de 2010, houve a primeira edição do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, a fim de trazer à baila discussões potentes acerca do suposto fracasso das crianças no contexto educacional. Supostamente vítimas da dislexia, as crianças passaram a ser os seus próprios algozes, porquanto que eram desconsideradas pelos seus insucessos, ou seja, “[...] uma jogada perversa, uma questão complexa fica reduzida a um problema individual, especificamente do aluno, e o poder público, nessa trucagem, fica protegido de sua responsabilidade nesse processo” (Viégas, 2021, p. 263). Importante dizer que, além do Fórum, todo o movimento de alerta às condutas adotadas pelos sistemas escolares referentes aos processos e às ações educacionais, no qual as crianças vinham sendo submetidas, ascendeu com o Projeto de Lei Municipal n. 86/2005, em São Paulo. O referido projeto previa especialistas para diagnosticar e tratar crianças com suposto quadro de dislexia, estendendo aos professores um treinamento, com o intuito de observarem e identificarem condutas passíveis de intervenções (Viégas, 2021). Ao que indica, são projetos e perspectivas que querem justificar por meio de doenças o baixo rendimento e determinadas condutas das crianças.

Observar as crianças é estratégia da ação docente, também da pesquisa. Olhar atentamente revela possibilidades de trabalho com as crianças e intervenções pedagógicas. É ato científico, sendo assim, “quantas vezes em determinadas experiências científicas, chegou-se a resultados distintos do previsto. [...] Por esse motivo, observar implica repensar, pensar sem pré-conceitos” (Mello; Barbosa; Faria, 2020, p. 28), e não somente observar para identificar e descrever condutas passíveis de tratamento para compor um diagnóstico. Para elucidar, observe este pequeno fragmento da entrevista realizada com a supervisora Júlia, de Florianópolis: “É uma caminhada, não é fácil, é toda uma construção. É a construção de um olhar nosso, não julgador. Parece que o professor tem que julgar. Já tem que avaliar. Então, é uma desconstrução, até porque parece que estamos virando médicos.”

A seleção desse fragmento entre as demais entrevistas justifica-se por poder nos ajudar a pensar sobre o retrato de uma realidade nacional vigente. A supervisora Júlia faz parte do grupo de quatro supervisoras e um supervisor que foram entrevistadas e que compuseram o corpus dessa pesquisa, junto com a documentação pedagógica cedida pelas professoras. Vale sublinhar aqui que não se nega a seriedade do diagnóstico e nem de um

laudo; o que quero chamar a atenção é sobre a relevância da apropriação de conhecimentos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil num teor pedagógico, que acontece num espaço educacional, organizado e orientado por professoras e supervisoras que assumem a competência e a responsabilidade de oferecer e oportunizar às crianças situações para que o ensino desenvolve⁵ aconteça com equidade, independente de um parecer médico.

A **medicalização** tem muitas faces e está na nossa estrutura social. Sutilmente, nos cerceia a oportunidade de conhecer o indivíduo na sua subjetividade e de compreendê-lo na sua individualidade, na cultura e na sua história. Nesse contexto, Diana Carvalho de Carvalho e Simone Vieira de Souza (2014, p. 180-181) mencionam que “torna-se cada vez mais urgente a necessidade de discutir práticas de intervenção na contramão de um discurso forte e hegemônico, que tem sido imperativo no campo da educação e da saúde: o discurso da medicalização da vida”. Fica aqui o meu convite para abirmos o diálogo, refletirmos e adotarmos cada vez mais uma prática pedagógica⁶ que vá ao encontro de ações **não medicalizantes** na Educação Infantil.

Assim, cabe questionar como as facetas do fenômeno da **medicalização** se manifestam nas ações documentadas no contexto da Educação Infantil. Tendo as Estratégias da Ação Pedagógica⁷ como cenário dessa pesquisa, suponho que a **medicalização** se desdobre, de um lado, em perspectivas pedagógicas espontaneístas, biologizantes, higienistas, individualizantes e, até mesmo, naturalistas, no que se refere à brincadeira, reforçando o discurso de que “as crianças gostam”. Dessa forma, limita-se à compreensão teórica do papel da brincadeira na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, reduzindo ou até mesmo ignorando proposições à luz dos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs)⁸, presentes nas

⁵ Expressão bastante utilizada por Júlia Rosa (doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp), em suas formações de professores, palestras, seminários, congressos e outros, para ressaltar que o ensino precisa promover aprendizagem e desenvolvimento no sujeito. Caso contrário, ele é falho.

⁶ Encontramos nos documentos da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o conceito Relações Educativas Pedagógicas, referindo-se à ação pedagógica das docentes com as crianças. Contudo, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que sustenta o conceito de Prática Pedagógica, optarei, nesta pesquisa, por fazer uso dessa última terminologia, o que não exime o eventual aparecimento do conceito sustentado pela Rede.

⁷ São ferramentas imprescindíveis que documentam as experiências educativas: observação, planejamento, registro, análise do registro e das produções das crianças e a avaliação do processo educativo, da criança e das profissionais docentes.

⁸ Termo cunhado por Eloisa Acires Candal Rocha e presente nos documentos da Rede desde 2010. Eles são caracterizados como eixos fundamentais do currículo para a elaboração das estratégias da ação pedagógica na RMEF, sendo composto pela Linguagens Oral e Escrita, Linguagens Visuais, Linguagens Corporais e Sonoras, pelas Relações Sociais e Culturais e pela Natureza. Cabe lembrar que em 2010 esse NAP era intitulado “Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos”, e foi a partir da reedição do documento de orientação, em 2022, que este NAP passou a se chamar apenas “Natureza”. Tais eixos do currículo, assim como a brincadeira, precisam ser oportunizados aos bebês e às crianças, na promoção

documentações produzidas pela RMEF. Sob outro enfoque, suponho que se desdobre, também, em perspectivas pedagógicas adultocêntricas⁹, sustentadas por um planejamento camuflado nas tendências pedagógicas alicerçadas em psicologias deterministas, racionalistas e preparatórias, que supervalorizam “o tempo da tarefa” em detrimento do tempo de brincar organizado e planejado. E, nesse prisma, Eloisa Acires Candal Rocha (2010) afirma que corremos o sério risco de trabalhar de forma fragmentada e isolada os Núcleos da Ação Pedagógica, separando-os como supostos conteúdos de caráter cumulativo ao molde das disciplinas tradicionais de ensino, visando apenas objetivos inalcançáveis. Isso pode resultar em um acúmulo de propostas que compõem uma coletânea de papéis na pasta de cada criança, com produções sem sentido. Como uma tentativa de prever essa dicotomia, Rocha menciona as formas pelas quais as crianças conhecem o mundo e como os Núcleos da Ação devem ser compreendidos:

Consideramos que essas formas privilegiadas pelas quais as crianças se expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade de organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na educação infantil. [...] A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas, em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos (Rocha, 2010, p. 13).

Podemos considerar que as tais perspectivas supracitadas podem ser relacionadas às ponderações feitas por Paulo Freire, por Júlia Formosinho e João Formozinho, uma vez que ambos tecem críticas às práticas pedagógicas verticalizadas. Tanto o conceito cunhado por Freire (1987, 1996) de “Educação Bancária” quanto o conceito cunhado por Júlia Formosinho em conjunto com João Formosinho (2013) e posteriormente por Julia Formosinho e Christine Pascal (2019) de “Pedagogia Transmissiva” revelam que a criança como sujeito de direitos é ignorada e que a pedagogia se centra nos conteúdos atrelados a condutas vazias, padronizantes e autoritárias, sem levar em conta a diversidade humana, rumo a uma lógica de homogeneização. Práticas essas que não reconhecem as especificidades do desenvolvimento infantil e nos levam ao retrocesso, descortinando as concepções pedagógicas de outrora. Concepções que eram subsidiadas por ideias de uma psicologia tradicional e conservadora,

do seu desenvolvimento. No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil, encontra-se os Campos de Experiência e, no que tange a esses eixos, os Núcleos de Ação Pedagógica conseguem ampliar e contemplar ainda mais possibilidades do que os Campos de Experiência apresentam. Essa informação salta aos olhos ao nos debruçarmos sobre o documento Base Nacional Comum Curricular e sobre os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular (2020).

⁹ Para Márcia Gobbi (1997, p. 26), o termo adultocêntrico está focado na lógica do adulto. O adulto é o modelo e tudo passa a ser visto e sentido segundo a sua ótica, ele é o centro.

que ora sustentou a metáfora da tábula rasa, padronizando os indivíduos e ora o determinismo, fazendo jus às ferrenhas críticas de Freire e de Formosinho (2019). Entendemos que esse ponto de vista reflete a manifestação de processos de medicalização:

Para Lemos (2014), o processo de medicalização é uma tentativa de homogeneizar padrões de aprendizagem e comportamentais. Cada vez mais há um processo social e político de homogeneização da diversidade humana, o qual é estabelecido com base em normas sociais, definindo o que é considerado adequado quanto a comportamentos e modos de aprender. Quando o sujeito não se ajusta a essas normas, ele é considerado desviante, levando-o, muitas vezes, a usar medicamentos prescritos por um especialista na tentativa de eliminar o problema (Beltrame; Gesser; Souza, 2019, p. 3).

Legalmente, avançamos no que diz respeito às referidas concepções pedagógicas de bases psicológicas deterministas e higienistas que vigoravam desde o século passado. Foi justamente por meio da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) que houve o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Sendo um espaço de educação formal empenhado em assegurar o desenvolvimento integral da criança, esse indicativo fez com que embates acerca de uma concepção de criança agente e de uma educação que abarcasse as especificidades da infância se acirrassem. Com foco no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e incorporando esse conceito aos documentos oficiais (Brasil, 1988, 1996, 2010), era chegada a hora de pensar um currículo pautado nas especificidades dos bebês e crianças de até cinco anos. Ressignificando os princípios pedagógicos da época, tornou-se relevante constituir uma proposta pedagógica que garantisse o que já tinha sido afirmado pela Constituição aprovada em 1988. Nessa ótica, a educação infantil deixaria o vínculo com a política de assistência social, passando a integrar a política nacional de educação, sendo dever do município ofertá-la e mantê-la. Fato propício para superar os paradigmas adotados no sistema educacional nos moldes de uma educação do século passado, a partir da construção de um currículo específico.

Desde 2009, com a Resolução nº 5, de 2009, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) propõe, em linhas gerais, a definição desse currículo específico. O capítulo de apresentação do documento aponta indicativos sobre o compromisso assegurado diante de um currículo pautado na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Nesse viés, as discussões têm priorizado questões do “como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de desenvolvimento” (Brasil, 2010, p. 7). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O currículo é um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente acumulados e produzidos pela humanidade, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de até 05 anos (Brasil, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, em 2015, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apontou a responsabilidade de organizarmos, enquanto profissionais da instituição de Educação Infantil, situações que considerassem as experiências trazidas pelas crianças, possibilitando novas experiências, com base no planejamento elaborado, considerando os interesses e as relações estabelecidas com e entre elas, como ponto de partida.

Diante do que venho apresentando até o momento, vale a pena fazermos uma retrospectiva no campo educacional e nos recordarmos que, outrora, o acolhimento das crianças em espaços coletivos não se dava pelo viés da educação, mas, sim, por carência, mais como necessidade da família (da mãe) e em um ambiente de assistência e de compensação. Segundo Moysés Kuhlmann Jr. (1991), era uma educação de cunho caridoso, um ato de favor, de auxílio e não considerada como direito. Ocupava-se, também, com o desenvolvimento psicológico e social à luz de uma psicologia escolar tradicionalista que muito influenciou a educação (e, porque não dizer, influencia ainda hoje). Visava oferecer dignidade e bons modos às crianças das camadas populares, sofrendo influência da medicina, que atuava com base em preceitos que apostavam em concepções higienistas, como apontam Santos e Sant'ana (2016, p. 249):

As influências das ideias médico-higienistas em relação às questões educacionais surgiram de forma significativa ao final do século XIX. A escola, em especial aquela onde incluía-se os grupos desfavorecidos social e economicamente, passaria a ser vista como um lugar onde a criança deveria aprender a importância da valorização física e moral, em um processo de compreensão da concepção de trabalho como dignificante do homem. Diante do fato que modificar os hábitos dos adultos seria mais difícil, a medicina defendia uma intervenção logo na primeira infância, pois a criança era entendida como facilmente modelável, ou seja, não haveria dificuldade de introduzir o modelo desejado em seus comportamentos e formas de pensar.

Conforme uma visão conservadora e polarizada do século XIX, a educação das crianças, na época, era exclusivamente responsabilidade da família, especificamente da mulher, da mãe, da figura materna. Mas, com a entrada e a consolidação da mulher no mercado de trabalho, as crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora, passaram a ser atendidas em creches, que antes eram frequentadas por crianças abandonadas ou carentes e, por vezes, ligadas a instituições religiosas. Segundo Luciana Esmeralda Ostetto (2000a, p. 23), os médicos higienistas, a caminho do século XX, expunham seus pareceres ao dizer que “o ideal seria o filho ficar com sua mãe, mas... se algumas não podem, pelo dever de buscar o

pão de cada dia fora de casa, no trabalho, justamente para essas aparece a creche como um ‘mal necessário’”. Esse pensamento nos leva a refletir sobre o espaço da creche como uma instituição que se estende aos cuidados da família, vista pela LDB (Brasil, 1996), no art. 29, como complemento à ação da família e da comunidade.

Em 1879, no folheto “*A Mãe de Família*”, publicado no mês de março, havia os seguintes dizeres:

É a necessidade que se impõe, que obriga a *mãe* a essa separação temporária e diante da necessidade tudo se inclina. A creche foi feita exclusivamente para aquelas *mães* que não podem conservar junto de si os filhinhos pela necessidade que tem de ganharem pelo trabalho o pão cotidiano. A creche é, pois, um meio de conciliar os santos deveres da maternidade com as exigências do trabalho. [...] Mães pobres e honestas a *crearem* seus filhinhos, *prometendo-lhes* assim conseguirem o alimento de cada dia santificado pelo suor do trabalho (Civiletti, 1991, p. 37-38).

As mães pobres a quem se refere o folheto são especificamente mulheres negras e que, com o fim da escravidão e sem políticas públicas de reparação implementadas pelo estado, foram largadas à própria sorte, e muitas viram-se na necessidade de abandonar os seus filhos na roda dos expostos¹⁰. Às mulheres brancas, abastadas, era negado o ofício do trabalho, cabendo a elas apenas o exercício de cuidar dos seus filhinhos. E

Mesmo dispensando a ama de leite, e cuidando pessoalmente de seus filhos pequenos, a mulher das classes abastadas necessitava do trabalho da escrava ou da ex-escrava para os demais serviços domésticos. [...] o que fazer dos filhos das escravas e das criadas, a fim de liberá-las para o serviço doméstico? (Civiletti, 1991, p. 36).

Às mulheres negras, a fim de buscar o seu sustento, o trabalho era a única opção, e a creche, o mal necessário. No que tange ao mercado de trabalho, quem cederia um emprego a uma ex-escravizada com um rebento nos braços ainda por amamentar, e um outro chorando e lhe puxando a barra da saia? A elas era negado o direito da maternidade, cultivando em si o sentimento de remorso, culpa e impotência. Está dado o efeito da medicalização no povo preto há mais de dois séculos, quando foram roubados os nossos direitos a ponto de nos rotularem apenas como serviçais, julgando não termos conhecimentos e nem o direito a ele. E as crianças foram atendidas na caridade para que sobrevivessem e virassem futuras mãos de obra para serem exploradas no mercado de trabalho. Julgou-se não haver a necessidade de instrução, haja vista que, para a função que, supostamente, iriam exercer, não seria preciso estudo. Nivelando-nos por baixo, culpabilizando-nos e nos agredindo escancaradamente,

¹⁰ A Roda dos Expostos ou Roda dos Enjeitados foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada em Portugal para acolher crianças abandonadas em todas as vilas e cidades do reino, foi transferida para o Brasil no Período Colonial, perpassou e multiplicou-se no Período Imperial e conseguiu manter-se durante o Período Republicano, até ser extinta definitivamente, na década 1950 (Rocha; Castilho; Castilho, 2021).

envoltos no véu de uma falsa piedade, como no discurso publicado no folheto da época, “*A Mãe de Família*” (janeiro de 1879):

[...] sobretudo nas *actuais* condições que se acha o nosso *paiz* depois da moralizadora e humanitária lei de 28 de setembro de 1871, em virtude da qual *nelle* não nasce mais escravo. Agora que, graças a iniciativa do governo e também dos particulares em não pequena escala, com a emancipação da escravatura *vae* desaparecendo o vergonhoso estigma impresso na face do Brasil, estigma que a civilização *repelle* e abomina, um grande número de mulheres que quando escrava trabalhavam para seus senhores que por sua vez eram obrigados a lhe dar alimentação, domicílio e vestuário, a cuidar de sua saúde e da de seus filhos, ganhando a liberdade, veem-se não poucas vezes abandonadas com seus filhos, que ainda mamam, sem ter quem os sustente, na indeclinável e urgente necessidade de procurarem pelo trabalho [...] (Civiletti, 1991, p. 37).

Fazendo menção aos efeitos da medicalização na sociedade, na educação, na racialização e na luta de classes, desconheço parâmetro explicativo mais apropriado sobre a **medicalização** tal qual o conceito que se tornou fundante para esta pesquisa, proposto na Carta do IV Seminário Internacional “A Educação Medicalizada: Desver o mundo, perturbar os sentidos”, em 2015. A carta compreende que o fenômeno não mais se restringe à medicina, à saúde e aos debates acadêmicos, sinalizando, de maneira fulcral, a necessidade de incluir os marcadores de raça, classe, gênero e sexualidades nesse debate (Carta [...], 2015). Como indica Lígia de Sousa Viégas (2021, p. 261),

[...] a medicalização como tentativa de capturar os modos de ser e estar no mundo, numa lógica que aprisiona a diversidade e culpabiliza os indivíduos que não se ajustam, escamoteando que estamos submetidos a inúmeras imposições de uma realidade histórica, política, social e econômica bem concreta e perversa.

Podemos aqui descortinar a concepção higienista, atravessada pela prática da medicina e da psicologia, que adentrou na sociedade querendo tratar supostos problemas, que seriam de ordem social, como problemas do indivíduo. E, nesse caso, interferindo diretamente na vida das pessoas, principalmente das crianças, acreditando que, se elas fossem enquadradas dentro de uma normalização que se julgava apropriada desde a infância, seriam evitados futuros desvios de condutas e fracassos, perturbações afetivo-emocionais e atraso intelectual. À luz dessas considerações, percebemos o quanto paradigmas deterministas também assombravam o sistema educacional, numa postura preventiva de algo que, com base nessa crença, fatidicamente aconteceria. Levo-me a pensar que a classe trabalhadora parece ter probabilidade ao fracasso e à infelicidade, uma vez que estamos às margens de uma sociedade burguesa e capitalista composta pelos proprietários dos meios de produção e que plantam a sua ideologia dominante e medicalizada do comportamento. Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 1081) manifestam-se sobre esse fato:

As questões comportamentais, ou os chamados desvios de conduta, tornam-se sintomas patológicos na medida em que a racionalidade médica, sobretudo o

discurso médico-clínico, se faz presente em todos os campos da vida e se expande pelas diferentes práticas educativas. Nas primeiras décadas do Século XX, com a intensificação das práticas higienistas no Brasil e com a inserção destas na escola, atua-se de modo a prevenir maus hábitos. Para tanto, a manutenção da saúde seria possível por meio do cuidado dirigido às condições de vida, às relações sociais entre adultos e crianças, às relações familiares.

Fazendo um recorte desse marco histórico para a educação do município de Florianópolis, é possível identificar a mesma prática higienista e medicalizada decorrente da necessidade de acolher as crianças carentes de mães trabalhadoras, dando-lhes assistência. Era a intenção, além disso, prepará-las para um bom desempenho no primeiro ano, como vemos a seguir no depoimento de uma antiga professora da REMF e que foi compartilhado e registrado por Ostetto:

Quando surgiu o NEI, havia uma preocupação com a alimentação. Tinha um planejamento e tinha também uma preocupação com a primeira série, de ensinar coisas que depois iam ajudar para o primeiro ano... O planejamento, no seu conteúdo, já dava uma pequena preparação. Eles não saiam alfabetizados... Mas a gente dava aquela noção para a primeira série (Ostetto, 2000a, p. 115).

O excerto acima faz parte de uma entrevista realizada com uma das primeiras professoras da RMEF que atuava no Núcleo de Educação Infantil (NEI) Coloninha, primeira unidade de educação pré-escolar da RMEF. Essa entrevista foi concedida à professora Luciana Esmeralda Ostetto, que elaborou um retrato histórico da RMEF desde a sua constituição, em 1976, até 1996. Ostetto também discorre sobre indicativos de práticas medicalizantes, mesmo sem evidenciar o conceito, haja vista a considerável ausência da discussão dessa no espaço da Educação Infantil, naquele momento histórico. Tal discussão acontece com mais efervescência na educação, nos anos de 1990, e no âmbito dos Anos Iniciais.

A abordagem da privação cultural pode ser considerada um exemplo que fundamenta práticas medicalizantes, como indica a autora:

As principais consequências da abordagem da privação cultural ficam por conta da culpabilização do meio, pelo insatisfatório desempenho escolar das crianças; critérios e normas escolares absolutos, patologização das crianças e, finalmente a prescrição da solução: intervenção precoce (Ostetto, 2000a, p. 112).

Abrindo um parêntese aqui, na década de 1960, o professor de antropologia e sociologia Loyd Warner associou-se aos pedagogos Robert Havighurst e Martin Loeb, todos norte-americanos, e foram pioneiros na discussão sobre a privação cultural (Patto, 2022). Temática estudada e reiterada por Maria Helena S. Patto com aprofundamentos no texto “Privação Cultural e Educação Pré-Primeira”; e, também, criticada por ela mesma, anos mais tarde, ao perceber o equívoco desse conceito. A privação cultural, tratada, também, como deficiência cultural, alegava que crianças pobres e a margem da sociedade eram desprovidas

de cultura e, por esse motivo, eram incluídas em programas de educação compensatória. Com o avançar das discussões, no ano de “[...] 1965, pesquisadores norte-americanos já destacavam a inadequação da expressão ‘deficiência cultural’, porque toma como critério padrões culturais da classe média, tidos como civilizados e, portanto, superiores [...]” (Patto, 2022, p. 650). No ano de 1970, um grupo de estudantes de psicologia observou um grupo de crianças da periferia de São Paulo e constataram a inexistência da tal carência cultural devida tamanha riqueza linguística, corpórea e de criatividade, presentes no contexto dessas crianças (Patto, 2022). Segundo Maria Helena, “[...] este foi o ponto de partida de um longo trajeto que teve em *A produção do fracasso escolar* um ponto de virada que já vinha sendo anunciado em escritos anteriores, publicados na década de 1980 [...]” (Patto, 2022, p. 651). Ou seja, a ótica da privação e da deficiência cultural caiu por terra.

Em âmbito nacional, podemos dizer que Florianópolis, desde a constituição da chamada Educação Pré-escolar, depois denominada Educação Infantil, ocupou um lugar de referência no país, mesmo tendo uma concepção assistencialista ou antecipatória, pelo fato de que a Educação Infantil estava vinculada à Secretaria de Educação desde o seu início, e não à Secretaria de Bem-Estar Social, como era comum acontecer nos anos de 1970/1980. Além disso, a consolidação da RMEF contava com professores contratados com formação de nível médio – magistério ou materno-infantil, chamado “Adicional” (Ostetto, 2000a).

Recuperar essa trajetória de mais de quatro décadas no campo da Educação, desde a Constituição Federal de 1988, bem como as práticas pedagógicas nas creches/pré-escolas, tanto em âmbito nacional como local, nos permite indagar como hoje se apresenta e como se consolida todo o processo da documentação pedagógica, em razão de que a criança passa a ser atuante no seu processo de desenvolvimento quando é vista como sujeito de direitos. Nesse enfoque, é esperado que nós, docentes, superemos a concepção antecipatória e preparatória da pré-escola, a concepção higienista da creche, a concepção determinista do comportamento, o planejamento baseado em datas comemorativas e/ou por áreas de desenvolvimento. Também é preciso superar a concepção espontaneísta e naturalizante do desenvolvimento, como outrora valia-se a proposta pedagógica da RMEF, na década de 1970, como indica Ostetto:

A programação basear-se-á em vivências e não em aulas a serem ministradas e repetidas. [...] Evitar-se-á o dirigismo e o aceleração do processo evolutivo. Sendo assim, não haverá treinamento nem aprendizagem dirigido pelo adulto. Cada criança 'crescerá' de acordo com o seu ritmo e suas potencialidades (Sesa, 1976, p. 5-6 *apud* Ostetto, 2000a, p. 38).

Tais perspectivas aludidas foram foco de críticas de Vigotski¹¹, que, no decorrer de suas análises sobre as teorias psicológicas hegemônicas, nos primeiros anos do século XX, na Europa e na União Soviética, apontou concisamente as lacunas das vertentes às tendências supracitadas: tais concepções são de cunho abstrato acerca do desenvolvimento psíquico, apresentando uma postura fragmentada e unilateral, não chegando à compreensão do sujeito na sua inteireza social e histórica.

Fundamentando-se no materialismo histórico e dialético, Vigotski acreditava na construção social do indivíduo, assim como em suas subjetividades. Munindo-se desse compromisso, obstinou-se em alcançar um método que elucidasse o modo de ser do indivíduo, explicando suas ações complexas e seus processos, tal qual eles aconteciam (Vygotski, 2004). Reconhecia que a constituição humana era natural, social e singular, e que sua práxis era passível de modificar a realidade, pois compreendia que o sujeito¹² é o principal agente na relação com o objeto, ou seja, é ativo, agente e dotado de cultura.

A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da RMEF, após superar o reducionismo, dedicou-se a construir uma proposta curricular com base na perspectiva histórico-cultural, denominada “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular” (Florianópolis, 1996). Mas, em 2000, um novo movimento iniciou a partir dos estudos da sociologia e da antropologia o qual foi cunhado, por Eloisa Acires Candal Rocha, de “Pedagogia da infância”. Nessa conjuntura, foi publicada uma coletânea de documentos organizados e construídos coletivamente a partir das formações de diretores, de supervisores e de professores. Os seguintes documentos preconizam possíveis ações, concepções e posturas pedagógicas na contramão de uma prática medicalizada, ao intensificar as ações das crianças, respeitando-as na sua particularidade e dando visibilidade à documentação produzida com base no entendimento dos Núcleos de Ação Pedagógica. Nessa esfera, a observação, o planejamento, o registro e a avaliação, impossibilitam o descolamento desses núcleos, constituindo, assim, a possibilidade de instituir uma prática pedagógica que considere as manifestações das crianças refletidas nos seus diferentes contextos culturais e sociais, de forma articulada (Rocha, 2010).

A observação, o planejamento, o registro e a avaliação, compreendidas como Estratégias da Ação Pedagógica, são vistas como “formas e estratégias que possibilitam traçar rotas acerca do que apresentar, propor e organizar para e com as crianças” (Florianópolis,

¹¹ Vigotski, pensador russo, é o precursor da Teoria Histórico-Cultural. Viveu entre os anos de 1896 a 1934. Em relação à grafia do nome do referido autor, optou-se em adotar conforme as referências brasileiras, na qual esta pesquisa se baseia – Vigotski – com exceção das citações, em que nos ateremos à grafia das fontes.

¹²Ao mencionar sujeito, concomitantemente, refere-se, também, ao sujeito criança.

2022, p. 284), instrumentos que lançam ações reflexivas sobre a prática. É necessário que as professoras, ombro a ombro com as supervisoras, denominadas neste texto como agentes da articulação pedagógica, sejam convidadas a compreender e a dialogar sobre o fenômeno da medicalização e sigam na contramão de ações conservadoras, adotando possibilidades de enfrentamento e superando o insistente planejamento unilateral, que apresenta apenas vivências e narrativas colonialistas para crianças hipoteticamente ideais, ilusórias e que só cabem no “currículo de tamanho único” (Formosinho; Pascal, 2019, p. 33). Tais narrativas ignoram a diversidade de manifestações culturais e de saberes, inviabilizando os conhecimentos diversos para crianças reais e plurais, de uma mesma classe trabalhadora, mas tão distintas e que se ajustam à realidade.

Assegurar a diversidade e denotar diálogos sobre a medicalização, problematizando os seus efeitos de maneira que passemos a identificar os vestígios de uma prática pedagógica medicalizante, indica a oportunidade de trazermos esse enfrentamento para o chão dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM)¹³. É preciso que tomemos conhecimento desse fenômeno, uma vez que ele ainda não está difundido, sendo um termo pouco conhecido entre nós, professoras de Educação Infantil da Rede. Ademais, investigar a prática pedagógica com base nos questionamentos da medicalização pode contribuir para melhorar a qualidade do atendimento às crianças, ao compreender o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como para investir na formação continuada para o enfrentamento do fenômeno. A medicalização se faz presente nas relações educativo-pedagógicas e transparece no planejamento quando ele é pensado de maneira unilateral, de forma padronizada e homogênea, vago de conteúdos ricos provenientes da cultura e sem o compromisso de promover proposições desenvolventes.

Nos registros e no relatório de avaliação, a medicalização revela-se na superficialidade dos nossos escritos, derivados de observações ainda simplórias num viés julgador, quando apenas levantamos as faltas e as “falhas” das crianças e, por vezes, estigmatizamos as condutas, como nas seguintes expressões: “Resiste em participar da rotina”, “As propostas que exigem atenção e concentração não lhe agradam, como desenhar”, “Não possui noção de quantidade”, “Logo perde o interesse por histórias”, “Faz comentários aleatórios na roda”, “Sugerimos que a família procure um psicólogo”, “Dificuldades de demonstrar o seu interesse”. Excertos dessa natureza foram identificados nos relatórios das professoras que contribuíram com a sua documentação para a pesquisa e podem abrir brechas para uma ação medicalizada quando não há desdobramentos e nem intervenções docentes que

¹³ Em certas citações, a abreviação aparecerá como NEI, pois o termo “Municipal” só foi acrescido em 2018.

questionem nossas certezas. Nessa esfera, esses excertos nos ajudam a compreender que, mesmo sem entender o processo de medicalização, acabamos sendo vítimas dele e comprometendo as crianças. Munidas de uma observação rasa, ignoramos os indicativos e as necessidades das crianças que, por inúmeras vezes, são e estão transparecidas nas brincadeiras e nas interações que se estabelecem no convívio com o outro e que poderiam indicar um replanejamento, gerando proposições de investigação ou projetos de pesquisa coletivos. Sem um olhar histórico, dialético e processual, nossa documentação pedagógica pode ser tornar incompleta e efêmera. Para superarmos tais perspectivas, faz-se necessário nos apropriarmos desse inédito e criar percepções acerca de suas facetas, pois a incompreensão não nos deixa enxergar as consequências desse fenômeno no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, uma vez que ele nos é desconhecido. Nesse intento, fomentar estudos e formações continuadas para as professoras e supervisoras sobre os debates da medicalização viabilizaria compreender supostas lacunas em nossas relações educativo-pedagógicas. Isso reforçaria o nosso compromisso com proposições desenvolventes e reduziria as produções das chamadas “atividades do dia” que não complexificam as aprendizagens, mas são muito comuns em nossos planejamentos que se encontram encobertos por um viés ideológico quantitativo e fragmentado, atendendo, assim, puramente aos interesses adultocêntricos.

Problematizar o conceito e as abrangências da **medicalização** nas relações educativo-pedagógicas na infância possibilitou-me questionar o quanto ainda pode estar presente nas instituições educativas uma visão biologizante e determinista do desenvolvimento infantil. A partir dessa ótica, foi possível estabelecer uma estreita relação entre as problemáticas levantadas pelas minhas impressões acerca da realidade da Educação Infantil de Florianópolis e o conceito em questão, ressignificando a **relevância pessoal** da pesquisa e sua **relevância social**. Dessa forma, a **relevância social** desta pesquisa está em problematizar as facetas da medicalização e, com base em estudos e debates propostos, investigar as práticas realizadas nos espaços das unidades educativas, com base nas narrativas presentes nos documentos que compõem as Estratégias da Ação Pedagógica, especialmente aquelas relacionadas à compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento infantil por parte das docentes.

Contribuir com os debates acerca da temática no campo da educação e na linha de pesquisa Educação e Infância se faz urgente para superarmos o determinismo e a padronização das condutas, compreendendo o desenvolvimento infantil como um processo

histórico e dialético, que, na costura com o outro, se alinhava nas diferenças, arrematando o seu processo de humanização.

Como ponto de partida da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de uma busca no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) sobre os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 7 (GT-7¹⁴) da entidade. Em tais levantamentos, não foram encontrados artigos, dissertações e teses tratando dessa temática especificamente no campo da Educação Infantil, que anunciasse a prática e a documentação pedagógica como pauta. Diante dessa realidade, o estado do conhecimento se deu nas referências bibliográficas encontradas em três dossiês, a saber: o seminário “*Medicalização: o paradoxo entre a afirmação dos direitos da criança e sua violação*”, cujos artigos foram publicados em dossiê na *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*. v. 3, n. 1, em 2014; um dossiê publicado na *Revista Nuances: estudos sobre Educação*. v. 25, n. 1, em 2014; e outro dossiê publicado na *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista – Bahia. v. 15, n. 36, Edição Especial, 2019.

Nesse contexto, reitero a relevância da pesquisa, pois é nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que essa discussão encontra um campo fértil, uma vez que a **medicalização** se faz presente diariamente nesse espaço quando aqueles sujeitos, ainda crianças, são submetidos a rótulos, descasos, encaminhamentos para especialistas, ao apresentarem uma conduta diferente do habitual esperado em seu desenvolvimento. São as crianças e suas famílias culpabilizadas pelo desenvolvimento insatisfatório, como vemos:

Se houve um tempo em que o fracasso das crianças das “camadas de baixa renda” estava pautado no determinismo biológico, com a defesa das aptidões naturais, atribuindo-se a culpa ao indivíduo, agora passa a ser caracterizado por um determinismo sociológico, com a defesa das aptidões adquiridas, atribuindo-se a culpa à família (Ostetto, 2000a, p. 112).

Com base no exposto até aqui, é possível problematizar: **como se revela na documentação pedagógica a compreensão das professoras¹⁵ sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?** Para responder tal questão, temos como **objetivo geral** desta pesquisa: Investigar nas narrativas e nas proposições contidas no planejamento, no registro e nos relatórios de avaliação elaborados

¹⁴ Grupo de Trabalho da Anped relacionado à produção de conhecimento científico em defesa de uma educação de zero a seis como direito das crianças.

¹⁵ Ao me referir às professoras e/ou aos docentes, contemplarei automaticamente as professoras auxiliares, pois, como critério de pesquisa, busquei contemplar a presença da professora auxiliar. Nesse sentido, em certa altura do estudo, irei me referir especificamente a cada uma dessas profissionais, quando necessário, para melhor compreensão do leitor.

pelas professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, as suas percepções sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, compreendendo a supervisão escolar como possível agente articulador¹⁶ para pensar as estratégias da ação pedagógica.

Temos como **objetivos específicos**: 1) compreender as ações da supervisão como agente de articulação entre os professores e a documentação pedagógica com relação aos aspectos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; 2) analisar na documentação pedagógica como se expressa a compreensão das professoras sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; 3) identificar o espaço que a brincadeira, como promotora de aprendizagem e do desenvolvimento, ocupa nos documentos elaborados pelas professoras.

Para alcançar os objetivos propostos, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) a construção do referencial teórico com base nos estudos sobre a medicalização e nas contribuições de Vigotski e de seus apoiadores acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento; 2) historicizar brevemente as propostas pedagógicas e os estudos nos quais a Rede se amparou nos anos de 1988, 1996 e a partir de 2010, dando ênfase à documentação pedagógica; 3) entrevista pré-estruturada com 15 perguntas realizadas com quatro supervisoras escolares, efetivas na Rede há pelo menos quatro anos, e um supervisor escolar efetivo há 17 anos na REMF. Todos os participantes foram selecionados a partir de critérios que compuseram a pesquisa, os quais estão especificados no capítulo quatro. Na unidade em que o supervisor atuava havia uma supervisora em regime de contrato temporário (ACT), que também contribuiu com a entrevista. As entrevistas foram realizadas em cinco unidades de Educação Infantil da RMEF, localizadas em quatro regiões do município de Florianópolis (norte, sul, continente e cento); 4) análise da documentação pedagógica – planejamento, registro e avaliação – produzida por cinco docentes (três professoras e duas professoras auxiliares) das quatro unidades de Educação Infantil da RMEF selecionadas. Foram analisadas somente as avaliações das crianças selecionadas que frequentavam os grupos 5 e 6, referente à idade de quatro, cinco e seis anos, a chamada pré-escola, que no currículo da RMEF são identificadas como crianças pequenas.

O produto das entrevistas com as supervisoras e com o supervisor, juntamente com as análises da documentação pedagógica das professoras, resultaram em três categorias de

¹⁶ Compreendo a supervisão escolar como agente de articulação no viés de ser um sujeito que, com formação acadêmica específica, detém conhecimentos teóricos, assim com as professoras. E que com sensibilidade e percepção pedagógica subsidia o trabalho coletivo na unidade educativa, bem como amplia o senso crítico e o trabalho de cada docente. Busca, ombro a ombro com as professoras, estreitar a prática com a teoria que encharca o PPP, os documentos norteadores, tanto os nacionais quanto os municipais. Auxiliando as professoras a fazerem aproximações do cotidiano com as concepções imbricadas nas ações pedagógicas que embasam a RMEF. Profissional que, com sua agência, segue atento aos diversos fazeres de uma unidade educativa, se coloca como colaborador nesse processo e aprende juntamente com o corpo docente.

análise, a saber: os diálogos com a supervisão e as facetas da medicalização na prática pedagógica; as estratégias da ação pedagógica: documentos reflexivos e autorais das professoras; a compreensão de criança, de aprendizagem e desenvolvimento, e do papel das brincadeiras presentes no planejamento, registro e avaliação.

Ao acompanhar sistematicamente esta dissertação, o leitor encontrará epígrafes e comentários extraídos do clássico *Alice no País das Maravilhas* para compor a sequência argumentativa, que se encontra presente na seguinte disposição: no capítulo introdutório, temos uma apresentação inicial sobre a minha trajetória na constituição de professora, bem como o encontro com o objeto da pesquisa, com o conceito de **medicalização** e os seus efeitos na educação, mais pontualmente na educação infantil. E como, possivelmente, ele pode se revelar na documentação pedagógica ao adotarmos posturas biologizantes, anulando nosso posicionamento crítico.

Na sequência, o segundo capítulo consiste em um aprofundamento e debate sobre as facetas da **medicalização** amparados nos artigos dos periódicos que articularam uma significativa discussão sobre o fenômeno, e os tensionamentos propostos pela Teoria Histórico-Cultural para seu enfrentamento e sua superação.

No terceiro capítulo serão apresentadas brevemente as propostas pedagógicas que estiveram presentes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nos anos de 1988, de 1996 e de 2012, que embasaram os documentos norteadores no campo da educação infantil.

No quarto capítulo percorreremos os caminhos metodológicos. A trajetória possível para realizar esta dissertação, os sujeitos e o campo da pesquisa, bem como a elaboração dos eixos e das categorias de análise.

O foco do quinto capítulo são as análises realizadas com base nas categorias formuladas.

Por fim, as considerações finais são um convite à reflexão sobre as impressões acerca do desenvolvimento infantil que a documentação pedagógica revelou, a ponto de se fazer necessário superar as perspectivas biologizante que ainda insistem em estar presentes nos escritos das professoras, e que mesmo inexperientes no que diz respeito à medicalização, contribuem para uma relação pedagógica com essas inclinações. Nesse intento, apontamos reflexões insistindo na formação continuada dos profissionais e na intervenção da supervisão escolar como agente articulador das estratégias da ação pedagógica para lançar mão de possíveis ações **não medicalizantes** nas relações educativo-pedagógicas, apostando no entendimento sobre o desenvolvimento infantil em uma lógica histórica e cultural, capaz de superar o viés puramente orgânico e determinista.

Nos Apêndices, ao fim da presente pesquisa, encontra-se o roteiro da entrevista pré-estruturada. Nos anexos encontram-se os Termos de Consentimento de Livre Esclarecido encaminhado para as professoras, supervisoras e supervisor e para as famílias das crianças cujo relatório de avaliação foi cedida para análise.

2 MEDICALIZAÇÃO – FACETAS, DEBATES E TENSIONAMENTOS: “TODOS SÃO LOUCOS POR AQUI”

“Mas eu não quero me encontrar com gente louca”, observou Alice. “Oh, não pode evitar”, disse o Gato, “todos são loucos por aqui. Eu sou louco. Você é louca.” “Como sabe que eu sou louca?” indagou Alice. “Você deve ser”, respondeu o Gato, “ou então não teria vindo aqui”.

(Carroll, 2000)

Ao longo da história, as pessoas vêm se submetendo aos padrões de comportamento até então impostos pelo clã ocidental, ou seja, enquadrando-se em condutas que não deixem transparecer as loucuras da vida “normal”. E fazendo uma alusão ao clássico que venho me referindo, Isabel De Lorenzo (2000, p. 12) comenta, na seção de introdução, que a obra Alice no País das Maravilhas é uma “crítica às normas naturais que regem nossa vida, crítica à sociedade conservadora e moralista daquela época”. A época era em meados do século XIX, numa Europa extremamente tradicional postulada em correntes positivistas, como o Behaviorismo¹⁷.

Ao afirmar o Gato de Cheshire que “todos são loucos por aqui”, podemos pensar sobre os efeitos da **medicalização** em nosso contexto social diante das relações que socialmente se estabelecem. A incessante busca pela padronização nos furta da loucura consciente existente em nós quando não nos enquadrados nas normas, pois as normas não nos cabem. E é sobre os efeitos dessa conduta normalizante e moralizante, que não nos cabe, que tratarei neste capítulo, amparada pela Teoria Histórico-Cultural, sob a lente dos artigos selecionados nos periódicos.

2.1 AS FACETAS DA MEDICALIZAÇÃO

Como vimos anteriormente, o conceito de medicalização está relacionado ao papel que a ciência moderna passou a exercer na definição do que era normal e patológico. Ao forjar conceitos como o de raça, patologias foram criadas, definindo desvios e distúrbios, aspectos que reforçavam ainda mais a luta de classes e a dominação em relação às populações pobres e desvalidas (Moysés; Collares, 2013). Separando “o joio do trigo”, hierarquizou-se as raças, deixando à margem a classe trabalhadora, e tratando de forma excludente os “anormais”. De acordo com essas ideias, parece-me ficar evidente quem eram e quem são os

¹⁷ Cunhada por John B. Watson, em 1913, é uma teoria sobre o comportamento, formulada no âmbito da Psicologia, que ignora os processos internos da mente.

principais sujeitos alcançados pelas facetas da **medicalização**: indivíduos negros, aqueles que a ciência declarou como raça inferior e que, até hoje, sofrem as consequências disso; trabalhadores pobres, cuja mão de obra é subvalorizada, além de ter o acesso ao conhecimento tolhido; pessoas homossexuais e transgêneras, que incansavelmente são interpeladas pela cura gay¹⁸; e os indivíduos que apresentam subjetividades em sua personalidade¹⁹ ou um desenvolvimento peculiar e que, não raro, são excluídos e/ou diagnosticado, por vezes precocemente.

Sobre as intempéries da ciência, Vigotski (2004, p. 406) destaca:

Sabemos que a ciência como caminho da verdade inclui obrigatoriamente, e na qualidade de momentos necessários, equívocos, falhas, preconceitos. O essencial para a ciência não é o fato de que se produzam, mas que, ainda que se trate de erros, conduzem à verdade, que são superáveis.

Acima de qualquer suspeita, a medicina toma para si a incumbência de controlar socialmente as condutas morais, querendo patologizar algo que é construído sócio-historicamente: a psiquê e a personalidade dos sujeitos. Profissionais acríticos e conservadores, que atuam dentro e fora do campo da medicina e que, no seu cotidiano, reforçam ideologias normativas, contribuem para manter posturas dominantes, ignorando a visão de “sociedade como unidade” (Vigotski, 2004), cancelando o outro mediante as suas especificidades e despejando sobre ele uma culpa inventada de ser o que é e da condição em que se encontra. O diálogo que a personagem Alice trava com a Pomba se assemelha à insegurança do ser. E a rejeição da sociedade é revelada pelo ponto de vista julgador da Pomba: “O que você é?” disse a Pomba. “Percebo que você está tentando inventar alguma coisa!” “Eu... eu sou uma menina”, disse Alice [...]. “Uma bela história, de fato!”, disse a Pomba com o mais profundo desprezo [...]. (Carroll, 2000, p. 71).

O diagnóstico torna-se o principal instrumento para classificar e definir “o bom e o ruim”, carimbando os fracassados e escancarando o preconceito, como vemos nas palavras das autoras:

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problema individual (Moysés; Collares, 2013, p. 12).

À luz da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o comportamento não se determina, essencialmente, em sua origem biológica. Vigotski (2004) identifica que a

¹⁸ O projeto Cura Gay, também conhecido como Terapia da Reorientação Sexual, tem como objetivo extinguir a homossexualidade do indivíduo. O tratamento envolve métodos comportamentais, cognitivos e psicanalíticos, de ordem clínica e religiosa.

¹⁹ Conforme Leontiev (2014), numa posição marxista, a personalidade é uma qualidade particular que um indivíduo natural constitui em um sistema de relações sociais.

biologização tem suas sementes plantadas no terreno de concepções deterministas que negam a influência da ambiência social, tolhendo o contexto sócio-histórico, justamente o que fertiliza as perspectivas materialistas e dialéticas. Os diferentes modos de vida, a diversidade da apropriação e do desenvolvimento dos conhecimentos se vê restrito ao âmbito da ontogênese²⁰. As consequências desse processo são apresentadas pelas autoras:

Uma vez reduzida à vida a seu substrato biológico, de modo que todo o futuro esteja irremediável e irreversivelmente determinado desde o início, prepara-se o terreno para a medicalização, ideário em que questões sociais são apresentadas como decorrentes de problemas de origem e solução no campo médico. Deve ser ressaltado que, quando se fala em reducionismo e medicalização, este referindo a concepção de medicina enraizada no paradigma positivista (Moysés; Collares, 2013, p. 13).

Num paradigma positivista, a **medicalização** baila nas esferas coletivas da sociedade, e, a partir dos anos de 1990, Moysés e Collares destacaram-se no âmbito educacional ao chamar a atenção da sociedade para a problemática relacionada a ela. Assim como chamam a atenção para as supostas doenças que dificultam a apropriação do conhecimento e provocam o desvio de conduta, para as quais nem a própria medicina soube comprovar cientificamente em seus estudos a eficácia dos medicamentos usados para esse fim. Segundo Moysés e Collares (2013), das 10 mil pesquisas relacionadas aos transtornos de déficit de atenção, apenas 12 puderam ser analisadas para fim de comprovação desse transtorno, e as demais não apresentaram índice de cientificidade:

Ainda não existem evidências científicas que sustentem uma alteração neurobiológica nem a segurança de tratamento com psicoestimulante. Ao contrário. Entretanto, a pressão é tão grande que se chega ao absurdo de precisar provar que não existe o que nunca ninguém provou que existe. Em ciência, algo absolutamente surrealista (Moysés; Collares, 2013, p.18).

Os especialistas da literatura nomeiam o clássico *Alice no País das Maravilhas* como uma obra *nonsense*²¹. Além de uma impressão surrealista, provar que não existe o que nunca ninguém provou que existe faz pensar o quão *nonsense* pode ser essa postura, assustadora, no campo da ciência, no qual espera-se uma conduta respeitosa. Para ilustrar esse fato, vejamos o que diz o Chapeleiro a Alice: “Por que um corvo se parece com uma escrivanhinha?” [...] ‘Você já decifrou a adivinhação?’ [...]. ‘Não, desisto’, respondeu Alice. ‘Qual é a resposta?’ ‘Não faço a mínima ideia’, disse o Chapeleiro” (Carroll, 2000, p. 88-89). Ou seja, a falta de evidências e respostas cientificamente comprovadas deixam brechas para as facetas da **medicalização**.

²⁰ Ontogênese é o estudo do desenvolvimento do ser humano nos diferentes períodos de sua vida como indivíduo em relação com seus semelhantes (Delari Jr, 2010, p. 28).

²¹ *Nonsense* (pronúncia [*nónsens*]): sem sentido, absurdo.

Elaine Cristina de Oliveira, Lygia de Sousa Viégas e Hélio da Silva Messeder Neto (2021), destacam os fatores determinantes presentes no conceito de **medicalização**, formulado no IV Seminário Internacional de Medicalização (2015). Os marcadores sociais são questões que atravessam essa discussão, em destaque o racismo, para o qual a ciência médica, com evidências precipitadas e erroneamente, contribuiu significativamente para reforçar. Quero chamar a atenção para o posicionamento de Vigotski sobre a medicina. Em laudas anteriores, mencionei a sua impressão ao referir-se a quanto a ciência errou. Erra quando patologiza as pessoas sem estudos apurados e erra quando aponta raças inferiores. Hoje, a ciência contemporânea não mais considera o conceito de raça, na qual estruturou o racismo, inclusive os cientistas apontam que essa ideia não tem comprovação, apenas foi gerada para segregar os indivíduos. Contudo, essa conclusão científica chegou a nós tarde demais, quando o estrago já tinha sido feito, e as consequências disso, até hoje, seguem fazendo vítimas. Moysés e Collares (2013, p. 15) afirmam que:

A medicalização no campo educacional assumiu, e ainda assume diversas facetas do passado presente recente, alicerçando preconceitos racistas sobre a inferioridade dos negros e do povo brasileiro, porque mestiço; posteriormente, a inferioridade intelectual da classe trabalhadora foi pretensamente explicada pelo estereótipo do Jeca Tatu, produzido pela união de desnutrição, verminose, anemia... Preconceitos nada mais que preconceitos travestidos de ciência.

No final dos anos 1980, Maria Helena Souza Patto (2022) já denunciava no texto “A produção do fracasso escolar” as arbitrariedades que a hipótese da racionalização humana acometeu sobre os indivíduos negros, colocando-os no lugar de inferioridade, fazendo uso de supostos apontamentos científicos datados do século XIX com base nos estudos empíricos da antropologia:

A divulgação mais intensa das ideias racistas dá-se a partir dos primeiros anos do século XIX e seu prestígio atinge o ponto mais alto aproximadamente entre 1850 e a década de 1930. Neste período, as doutrinas antropológicas formuladas pelos fisiólogos desempenharam um papel estruturante no pensamento das novas elites. Cabanis (1757-1808), médico e filósofo francês, é considerado o mais influente destes ideólogos. Como representante da nova geração pós-revolucionária, defende teses poligenistas segundo as quais a origem da espécie humana é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômica e fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psicologicamente desiguais (Patto, 2022, p.74-75).

O racismo científico, desumano e cruel, também prosperou nos estudos do psiquiatra norte americano Samuel A. Cartwright, em 1851, induzindo-o a pelo menos dois diagnósticos forjados para reproduzir as práticas sociais biologizantes de poder. Tais diagnósticos estavam relacionados ao comportamento dos negros, que, ao serem sequestrados e escravizados, eram acusados de uma enfermidade mental que acometia os indivíduos que saíam à espreita das fazendas senhoriais em busca da sua liberdade, mas que eram vistos como fujões. Para essas

fugas o tratamento era chicote. Esses indivíduos eram reduzidos à sua função orgânica e de força de trabalho não remunerado, tirando-lhe a sua potência de vida (Santos, 2021).

O efeito da medicalização no racismo não poupa nem as instituições de educação e, muito menos, as crianças no espaço da Educação Infantil, pois, para as crianças negras, as consequências da escravidão deixaram sequelas desde a tenra idade. Cabendo a nós, professoras negras, e a professoras não negras, orientá-las e ajudá-las a combater, e, para isso, é imprescindível buscarmos subsídios no letramento racial, adotando a Educação das Relações Étnico-Raciais para prática antirracista. As relações imbricadas no contexto da Educação Infantil que se consolidam na brincadeira podem, de alguma forma, provocar situações de tensão quando as crianças reproduzem falas ou comportamentos de injúria racial, preconceituosos, haja vista a sociedade segregadora na qual estamos inseridos. A educação infantil pode ser um espaço que possibilite a opressão e reflète a hegemonia dominante. Hélio da Silva Messeder Neto (2019, p. 226) faz algumas reflexões no que tange à brincadeira no sentido de que,

[...] se a medicalização é uma racionalidade que não está restrita ao medicamento, o brincar também não poderia ser medicalizante? Ou, em outros termos: não há possibilidade de estarmos levando para escola brincadeiras que reforçam uma lógica naturalizante e que reproduzem em meios mais sutis, mas não menos impiedosos, aquilo que os rótulos, laudos e medicamentos já fazem?

Quando nós, professoras, encharcadas de postura crítica, assumirmos também a função de “organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” (Vigotski, 2003, p. 76), e introduzirmos materiais e materialidade das mais variadas etnias no ambiente educativo, estaremos possibilitando ações cotidianas nas quais a diversidade étnico-racial será vista como algo peculiar e não segregador. Mesmo não sendo esse o objeto a se tratar nesta pesquisa, é inevitável não trazer à tona esse questionamento, haja vista quão relevante é o atravessamento que possui.

Ao performar a nossa prática pedagógica, por vezes, não percebemos que reforçamos perspectivas coloniais e eurocentradas²², além de consumirmos concepções de criança, de educação e de desenvolvimento infantil acriticamente. O ambiente social que, junto com o indivíduo, é entendido como uma unidade (Vigotski, 2004), conforme a sua organização, a estética e a disposição dos materiais, pode provocar uma postura emancipatória e autônoma. Ou não. Pode reforçar a subalternização e o adultocentrismo. Isso serve como um alerta para superarmos concepções empiristas, inatistas e dualistas que tanto atravessaram as teorias pedagógicas. Todas essas concepções citadas fundamentam-se em uma visão maturacionista

²²Samir Amin, em 1988, cunhou o termo eurocentrismo para denunciar a centralidade da cultura europeia como universal (Amin, 2021).

do desenvolvimento, na qual acredita-se que a criança só irá aprender após se desenvolver; com isso, só poderá ter acesso a determinados conhecimentos e propostas, a determinados brinquedos, objetos e materiais depois que estiver apta, ou seja, madura para tal. Por vezes, encontramos discursos cristalizados no espaço da escola referente ao desempenho das crianças. Em se tratando de crianças pré-escolares, espera-se que já tenham adquirido “maturidade” para galgar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais concepções, na atualidade, já sofreram críticas teóricas sobre suas formulações e ideologias, mesmo assim, elas ainda se camuflam no contexto educacional e na nossa constituição docente. E, mesmo “Não existindo mais uma defesa aberta das ideias dessa teoria (ou ao menos não hegemonicamente), resta sabermos em que essa concepção influencia ainda hoje nosso pensamento” (Asbahr; Nascimento, 2013, p. 419). Reitero: são as facetas da **medicalização**.

2.2 DEBATES ATUAIS SOBRE O FENÔMENO DA MEDICALIZAÇÃO

Para elucidar como aparece o fenômeno da **medicalização** na atualidade, busquei trazer para o diálogo as produções selecionadas na revisão de literatura. Tratarei adiante de cinco artigos enfocando as discussões da medicalização no campo da educação, problematizando o quanto a prática pedagógica e a brincadeira podem ser afetadas por esse fenômeno, quando reforçamos posturas unilaterais e reacionárias do desenvolvimento e da personalidade das crianças. A Teoria Histórico-Cultural fundamenta tais artigos e contribui para o tensionamento das questões ligadas a uma prática medicalizante. Os artigos em questão encontram-se publicados em três dossiês sobre o tema, a saber: a medicalização da vida escolar: enfoque multidisciplinar²³; medicalização e patologização da vida: situação das infâncias na América Latina²⁴; a medicalização da educação no Brasil e no Chile: diferentes perspectivas²⁵.

O artigo *A arte pede passagem: em busca da desmedicalização da educação* (Serrati; Peretta, 2019) chama a atenção para a temática e a necessidade de pensar sobre as práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil. Esse estudo permitiu levantar questionamentos referentes às estratégias pedagógicas produzidas pelas professoras para conduzir o trabalho realizado para e com as crianças. Apresenta os resultados obtidos em pesquisa de mestrado sobre a potência do trabalho com a arte no enfrentamento à medicalização da educação, no

²³ Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade. v. 3, n. 1, em 2014.

²⁴ Revista Nuances: estudos sobre Educação. v. 25, n. 1, em 2014.

²⁵ Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia. v. 15, n. 36, Edição Especial, 2019.

que diz respeito à conduta e à autoavaliação do profissional da educação. Seu objetivo era investigar como professores e professoras de Educação Infantil compreendem o fenômeno da medicalização. A proposta de Serrati e Peretta (2019) foi apostar na arte como possibilidade de transformar o olhar da professora e do professor mediante a sua prática. E, para essa possível transformação relatada na pesquisa, foram usadas na metodologia recursos estéticos (imagens de obras de arte) como ferramenta de discussão e aprofundamentos.

Para as autoras, a Psicologia escolar, ao refletir sobre a sua atuação e buscar na arte um possível caminho para fugir da lógica medicalizante, traz contribuições e reflexões para, junto com a Pedagogia, repensar práticas, a fim de transformá-las em prol de melhorias na Educação. Além de auxiliar os profissionais a compreender que cada criança é única, tem sua subjetividade, se desenvolve e aprende de maneira singular. Ao considerar essas questões, a escola passa a ser um espaço plural e de reflexões, onde cabem a diferença e o tempo do outro.

Para falar sobre a importância da arte como uma poderosa aliada na constituição e transformação do ser, as autoras referenciaram-se em Vigotski, na Teoria Histórico-Cultural. Segundo Serrati e Peretta (2019), a arte passa a ser um disparador de transformações, de caráter subversivo, libertador do mundo convencional e acolhedor da coletividade e possível de modificar as narrativas reais. Nesse viés, a presença da arte como uma área do conhecimento permitiu buscar, dentro dos seus conteúdos, indicativos de uma outra ação pedagógica que considere o desenvolvimento das crianças.

No artigo *Medicalização da Educação na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (Ribeiro, 2014), encontramos uma relevante contribuição acerca da disparidade entre o fenômeno da medicalização com os princípios apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Ao longo do trabalho, a pesquisadora resgata excertos do documento mencionado, descortinando os atravessamentos da medicalização nesse processo.

A princípio, problematiza a prática pedagógica vigente e, em virtude da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, propõe uma prática inclusiva baseada numa educação pública e de qualidade. Contudo, identifica que ainda se faz presente no chão das escolas uma prática pedagógica descolada dos princípios basilares desta Resolução, que resultou nas Diretrizes, sendo que docentes, por vezes, ainda sustentam ações medicalizantes, mesmo que não intencionais. São ações excludentes, classificadoras e discriminatórias e que não contribuem com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, haja vista as concepções naturalizadas que insistem em permanecer na prática pedagógica. Tais concepções negam aos sujeitos o

direito de pleno desenvolvimento quando não apresentam diferentes modos e estratégias de ensinar, quando não proporcionam experiências significativas que possibilitem a ampliação do conhecimento, pois:

[...] o desafio não é tentar incluir os excluídos, mas sim incluir a diversidade como condição humana. O desafio é incluir, na sociedade, o enfoque na aprendizagem individual e não na soberania do ensino imposto, competitivo, classificatório e padronizador. (Tunes; Pedroza *apud* Ribeiro, 2014, p. 22).

Ribeiro (2014) destaca o art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que trata do respeito à diversidade cultural e social, à igualdade de direitos e à pluralidade dos indivíduos, e aponta os efeitos da medicalização nesse quesito ao não acolher e sequer respeitar a diversidade das manifestações humanas, negando-lhes a oferta de condições iguais para todos os sujeitos. Sendo assim, podemos destacar a responsabilidade que cai sobre a criança no que diz respeito à sua falta de sucesso na trajetória escolar, pois a diversidade humana é negligenciada, não sendo proporcionadas situações de aprendizagem bem-sucedidas e, neste caso, contribuindo para o desinteresse dos conteúdos escolares, fazendo com que a criança se volte para outros assuntos de sua curiosidade. Dentro de uma ótica medicalizante, esse comportamento pode ser compreendido como uma conduta diagnosticada como um possível déficit de atenção.

As Referências Conceituais das referidas Diretrizes (Título II – art. 4º) endossam princípios que versam sobre o respeito à diversidade, apresentando, em seis incisos, ações para que esse acolhimento seja garantido no ensino. No Título II, o art. 6º faz menção à indissociabilidade do cuidar e educar (que aparece novamente no art. 19, Título VI), que, por serem dimensões norteadoras da ação educativa, considera que é de pertinência da escola acolher as diferentes dimensões e expressões das crianças, uma vez que, junto com os professores, essas são sujeitos centrais no processo educativo. O art. 9º versa sobre essa centralidade e reitera o respeito à inclusão, à valorização das diferenças e das várias manifestações de cada comunidade. No art. 10, observa-se a preocupação com um Projeto Político Pedagógico (PPP) pautado na coletividade dos que constituem a comunidade escolar (Brasil, 2010). Ribeiro (2014) sublinha a valorização da diversidade cultural, social e dos sujeitos, enfatizada no art. 20, além de endossar o respeito ao tempo da criança e do seu processo de desenvolvimento. Nessa breve síntese, fica evidente o quanto a medicalização caminha na contramão dos princípios norteadores e dos apontamentos traçados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, especialmente em relação à falta de acolhimento, reforçando uma concepção naturalizada do desenvolvimento humano.

O artigo *Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção* (Asbahr; Meira, 2014) tem como objetivo contribuir com a análise da função da prática pedagógica na formação da atenção nos sujeitos. Mas afinal, o que é atenção? O que significa dificuldade em focar a atenção? Qual seria a função da escola diante da criança desatenta? As autoras consideram que as respostas a esses questionamentos seriam indicativas da forma utilizada para tratar um suposto transtorno de falta de atenção.

Asbahr e Meira (2014) mencionam que, a partir de 1970, indícios da dificuldade de aprendizagem relacionada à falta de atenção no processo de escolarização passa a interessar significativamente certos pesquisadores. Nessa esfera, as autoras ressaltam a importância de problematizar tais questões para obter uma análise crítica dos diagnósticos, a fim de evitar futuras doses de Ritalina, a anfetamina que estimula o sistema nervoso central. É a medicalização atravessando a vida cotidiana dos indivíduos a ponto de medicar sintomas de ordem comum, como indicam as autoras:

Para Welch, Schwartz e Woloshin (2008), a medicalização da vida cotidiana, capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios do sono e depressão), vem provocando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos que produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde (Asbahr; Meira, 2014, p.102).

As autoras fundamentaram-se na Teoria Histórico-Cultural, trazendo princípios argumentativos sobre a formação das funções psicológicas superiores, dando destaque para a formação da atenção, já que Vigotski compreende a constituição humana como uma trajetória histórica e cultural. Assim, a personalidade do indivíduo não decorre de processos biológicos ou inatos, é resultado do comportamento construído na interação social, da mesma forma como as funções psicológicas superiores são mediadas por meio da relação do homem com a cultura, com o mundo, sendo a linguagem a principal mediadora para que tais funções se estabeleçam. É por meio dela que o indivíduo se apropria das experiências coletivas e individuais, sendo a atenção uma das funções psicológicas superiores a ser desenvolvida. De acordo com Luria (1979 *apud* Asbahr; Meira, 2014, p.105) “[...] a atenção pode ser definida como a seleção da informação necessária para a execução de uma atividade, exercendo função sobre o caráter seletivo da atividade consciente. É sobre esta função que se organizam a direcionabilidade e a seletividade dos processos mentais.”

As autoras destacam que, para ilustrar o conceito de atenção que é atravessada pelo motivo, pela ação e pela operação,

Leontiev usa o exemplo de um estudante preparando-se para uma prova com a leitura de um livro. No decorrer do estudo, o aluno recebe a notícia de que tal leitura não é necessária para a prova e interrompe-a imediatamente. Fica claro, nessa

situação, que o motivo da leitura era apenas a necessidade de ser aprovado no exame, e não o conteúdo do livro em si. Poderá, por outro lado, continuar a leitura ou interrompê-la com tristeza, evidenciando que o motivo da leitura é adquirir conhecimento ou se preparar para sua profissão futura. Nesse caso, o fim consciente de sua ação era assimilar o conteúdo do livro. Embora, nos dois casos, o estudante esteja realizando a mesma ação, sua atividade é completamente distinta, com vistas ao motivo que a engendra (Asbahr; Meira, 2014, p.106).

Diante do exposto, é necessário considerar o motivo que alimenta o interesse do sujeito e que faz despertar a sua atenção. Ou seja, nas ações diárias no contexto educativo, é visceral despertar o interesse para assuntos a serem abordados pela professora para que a atenção seja mediada, a fim de fazer com que tais conhecimentos sejam internalizados. Para que o objeto seja compreendido pela criança, é necessário que ocupe um lugar estrutural em sua atividade de forma a se transformar no objeto da sua ação. Nesse sentido, é necessário saber qual é a função social que o suposto conteúdo exerce e isso implicará, para a criança, a compreensão do estudo. É preciso fazer sentido, e para isso é necessário que o professor ocupe o papel de articulador, produzindo novos motivos ao organizar estratégias que conduzirão esse processo.

O artigo *Vamos brincar de (des)medicalização?* (Messeder Neto, 2019) discute a brincadeira como uma ação que pode tensionar ou reforçar práticas medicalizantes nas escolas. O autor apoia-se no conceito de fetiche em Marx:

A partir do pressuposto trazido por Marx, podemos dizer que todas as vezes que a humanidade estiver diante de um processo ou produto que foi criado por ela mesma, mas que aparenta ser algo a-histórico e/ou ter existência independente, estamos diante de um fetiche (Messeder Neto, 2019, p. 228).

A infância fetichizada é o terreno fértil da brincadeira como conduta inerente de um espontaneísmo infantil, em que a criança é vista como um ser angelical e naturalmente curioso. Não raro os adultos se emocionam ao mencionar o quanto aprendemos com a pureza das crianças. Na concepção da infância fetichizada, a escola é vista como um espaço basicamente de alegria e que se torna tão medicalizador quanto o consultório, que rotula nas crianças um possível diagnóstico. O autor chama a atenção para o fato de que predomina uma concepção burguesa de criança, esquecendo que 70% das crianças brasileiras, de zero a três anos, não frequentam a Educação Infantil, que 47,8% das crianças e adolescentes, no Brasil, vivem em situação de pobreza (Messeder Neto, 2019). Nessa ótica, o motivo da não aprendizagem recai unicamente sobre a metodologia de ensino, alegando que as crianças não aprendem porque as aulas são dialogadas e com pouca ou nenhuma tecnologia digital atrativa, tornando-as cansativas e maçantes. Pressupondo que, ao levarem jogos digitais para as salas

seria resolvido o problema da falta de interesse, renega-se, assim, toda a condição social e histórica desses indivíduos.

O brincar, como atividade potencialmente não medicalizante, encontrou no solo conceitual da Psicologia Histórico-Cultural uma concepção que superou a visão da infância como momento mágico ou apenas um período marcado por questões biológicas. Pelo contrário, a criança é vista como um sujeito que ocupa um lugar no sistema das relações sociais, em que experiências de vida e de educação são imprescindíveis para compreendermos o seu desenvolvimento psíquico como um fenômeno situado.

Nos reconhecermos como sujeitos culturais implica peculiaridades de comportamento, conforme a cultura que nos inserimos. Significa compreender que o brincar não é algo inato, mas forma de interagir sobre o que é apresentado para a criança, no qual o adulto viabiliza essa mediação:

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura [...]. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela (Brougère, 2010, p. 104).

Finalizando, Messeder Neto (2019) entende que a maior contribuição que a brincadeira pode entregar para as crianças é a capacidade de compreender a vida real atrelada ao contexto em que ela se insere e, assim, ter a chance de contribuir com a elaboração de uma sociedade igualitária e justa, no enfrentamento de uma lógica medicalizante que serve apenas à classe dominante. Aos professores cabe a responsabilidade de problematizar o suposto brincar livre para não corrermos o risco de reproduzir práticas encharcadas de alienações ideológicas conservadoras.

Concluindo a apresentação dos artigos que fizeram aproximações e articulações com o objeto de pesquisa e a Teoria Histórico-Cultural, o último é “Puxando o tapete da medicalização do ensino: uma outra educação é possível” (Souza, 2014). O referido texto aborda contribuições relevantes acerca da medicalização do ensino, apresentando experiências educacionais não medicalizantes. A autora relata a situação de três crianças que apresentavam indicativos para serem diagnosticadas com o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). No desenrolar da narrativa, percebe-se que o problema das crianças estaria na falta de espaço físico amplo para que pudessem se movimentar e se expressar livremente. Deixar viver os pequenos corpos ativos pode implicar em uma certa incompreensão referente à necessidade que a criança possui de se expressar corporalmente

para que possa se desenvolver, sem que seja interpretada como uma possível patologia de um corpo que não sossega.

A fragmentação das experiências seria um possível fio a ser puxado do tapete da medicalização, haja vista o modelo padronizante do ensino vigente. E para romper com essa influência, é necessário findar com as prerrogativas da medicalização; para isso, o primeiro passo seria problematizar o modelo educacional hegemônico, pois todo e qualquer modelo educacional carrega em seu bojo um projeto de cidadão e de sociedade. Souza (2014, p. 304) reitera que é necessário “o fortalecimento de outros modelos educativos, em que a medicalização não encontre apoio para existir”, de modo que o processo educativo considere toda e qualquer dimensionalidade humana.

Nos Estados Unidos do século XX, as práticas escolares estavam pautadas na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, visando atender a uma lógica capitalista que, por meio da burguesia, sustentou o falso discurso de um ensino igual para todos. No Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, tivemos o crescimento das teorias biologizantes para justificar e solucionar as dificuldades de aprendizagem, trazendo consigo as fissuras da medicalização. Nessas décadas tornaram-se hegemônicos os testes de inteligência e a teoria da carência cultural. Ao mesmo tempo, foram décadas em que houve também o nascimento e expansão dos movimentos das minorias culturais, dos movimentos negros, do feminismo.

Segundo Souza (2014), a padronização dos corpos é um dos aspectos mais desumanizadores, já que a característica de todo e qualquer ser humano é a diversidade e sua subjetividade e, percorrendo esse caminho, temos o padrão hegemônico como a mola mestra da medicalização da Educação. Por fim, o artigo cita escolas democráticas de referência, escolas com possíveis caminhos para a transformação, em que professoras prezam pela implementação de modelos educacionais que almejam e lutam por uma educação emancipatória, humanística, justa e sustentável.

Com base nos artigos aqui mencionados, vê-se os atravessamentos que o processo de medicalização incute na sociedade, nos espaços educativos escolares e em cada indivíduo, em especial os mais desfavorecidos. Trazer à baila discussões nesse campo temático diz de uma necessidade urgente para iniciarmos uma trajetória de sucesso no afrente dessas manifestações.

2.3 OS TENSIONAMENTOS PROPOSTOS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DEBATE

Pautado nas ideias de Vigotski e de seus colaboradores, o conceito de desenvolvimento, no cerne de sua teoria, nos ajuda a pensar, também, sobre o fenômeno da **medicalização**.

Como professor, filósofo e crítico das Artes, Vigotski dedicou seus breves anos de vida para contribuir cientificamente com os estudos da psicologia. O texto “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”²⁶ sintetizou as acirradas discussões que estabeleceu com as ciências da época, trazendo elementos constitutivos para pensar o sujeito omnilateral, com base em uma nova psicologia pautada no materialismo histórico e dialético, influenciando na construção de uma pedagogia implicada com a humanização do homem. Nessa perspectiva, Manacorda (2000, p. 78-79) endossa a superação de uma visão unilateral proposta por Vigotski:

Podemos afirmar que, em oposição ao desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas, o autor vislumbrava, apoiado em Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem, que se refere a ‘[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação’ (Manacorda, 2000, p. 78-79).

A todo tempo, Vigotski problematiza e tece críticas referentes às concepções comportamentalistas, naturalistas e dualistas, que muito sustentaram a pedagogia, e que compreendiam o homem de forma fragmentada, separando o corpo do espírito. Com isso, dúvidas foram superadas no que diz respeito aos estudos sobre a especificidade do indivíduo e suas ações ou reações psicológicas. E, em uma incessante busca por superar concepções deterministas, destacou a insurgência de uma nova ciência, uma terceira psicologia: “Para confirmar nossa tese é, pois, essencial e enormemente importante mostrar para onde conduz essa terceira via” (Vygotski, 2004, p. 354).

A terceira via da psicologia, que traria fulcrais contribuições à pedagogia, estava imbricada na teoria da gênese do desenvolvimento e de sua natureza social, em que o homem é compreendido em sua inteireza e complexidade, uma vez que é visto como um ser total, sem dualidades. Para Vygotski (2004, p. 395), “não se trata de adaptar o indivíduo ao sábado, mas o sábado ao indivíduo”. E, amparado nessa ideia, propôs um método baseado em conceitos e princípios fundamentados no materialismo histórico e dialético de Marx, que foi o alicerce teórico fundante para a construção do que futuramente seria a Teoria Histórico-Cultural. Já as

²⁶ O seminário Pesquisa e Método: contribuições da Psicologia Histórico-cultural para o estudo da infância, ofertada pela linha Educação e Infância, sob a responsabilidade das professoras Luciane Maria Schlindwein e Daniele Nunes Henrique da Silva, foi um divisor de águas no que tange à compreensão do referencial teórico e metodológico escolhido para alicerçar esta pesquisa, uma vez que os encontros foram encharcados de grandes discussões acerca das relevantes contribuições de Lev Semenovich Vigotski, não só, mas também, à pedagogia e ao desenvolvimento humano.

contribuições de Marx para o aprofundamento dos estudos no campo da pedagogia foram insuficientes, tornando necessário buscar contribuições em outras fontes, como aponta Saviani:

Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra não poderemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos foram se explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova, surgiram (Saviani, 2021, p. 35).

Ao assegurar que o homem é partícipe da sua cultura, transformando e sendo transformado por ela, Vigotski (2004) dedica os seus estudos para a construção da ciência do “homem novo”. Era chegado o momento de construir uma sociedade com indivíduos mais fraternos, solidários, com posicionamentos articulados à coletividade na luta por conhecimento e cultura como direito de todo e qualquer cidadão. Menos doutrinado, mitológico e mais consciente e comprometido com suas responsabilidades sociais.

Ao debruçar-me sobre a base teórica dos arquivos selecionados na revisão de bibliografia, sobretudo nos periódicos, ficou evidente o quão é necessário um fundamento teórico-científico-metodológico que traga contribuições lícitas e contundentes para subsidiar uma pesquisa. Fundamentado no materialismo histórico dialético, Vigotski elabora conceitos fundamentais para compreender o homem, o seu desenvolvimento na sua totalidade, como um sujeito omnilateral, sem separar-lhe a cabeça do corpo e o papel da educação nesse processo:

Quando uma pessoa dança, será que de um lado se encontra a soma dos movimentos musculares e do outro a alegria e o entusiasmo? Um e outro estão estruturalmente próximos. A consciência não contribui com nada basicamente novo que exija outras formas de estudo. Onde estão os limites entre o materialismo e o idealismo? Existem teorias psicológicas e inclusive numerosos manuais que, apesar de só falarem de elementos da consciência, são mais insensíveis, mais absurdos, mais inexpressivos, mais materialistas que uma árvore que cresce (Vygotski, 2004, p. 356).

Não raras vezes conseguimos perceber em nossa prática diária fragmentos de práticas, ora biologizantes e deterministas, ora materialistas e comportamentais. As contribuições da psicologia Behaviorista, assim como da Gestalt, foram fortes influências no século XX para pensar as concepções pedagógicas de educação das crianças pequenas, e para elaborar as vertentes dos currículos. E, atualmente, ainda nos deparamos com resquícios dessas concepções presentes na educação, especialmente no contexto da educação infantil, em que as práticas higienistas e biologizantes, até hoje, parecem não ter sido superadas, resistindo ao cuidado como ética, como ato de humanização, e tomando a brincadeira como algo natural,

senão como passatempo. E ainda sobra espaço para as práticas antecipatórias e preparatórias, engendradas na criança unilateral, considerada apenas como receptora de estímulos.

No discorrer de sua análise, Vigotski aponta concisamente as lacunas das vertentes das psicologias supracitadas: ambas concepções são de cunho abstrato acerca do desenvolvimento psíquico, apresentando uma postura fragmentada e unilateral, não chegando à compreensão do sujeito na sua inteireza social e histórica. O pesquisador entende que o Behaviorismo, além de outras fragilidades, ignora a subjetividade do sujeito e os processos cognitivos, acrescentando a ele só o que se vê, a sua conduta. Nesse enfoque, considera o ser humano passivo ao meio, condenado a estímulos e reações:

Koffka tinha razão quando afirmava que o behaviorismo está condenado à esterilidade se se limitar a estudar o que observa, se seu ideal consistir em conhecer o sentido e a velocidade de movimento de cada membro, a secreção de cada glândula, como resultado de cada estímulo. Seu campo será constituído unicamente de fatos da fisiologia dos músculos e das glândulas. A descrição “este animal foge de um certo perigo, por mais insuficiente que seja, caracteriza, no entanto, cem vezes mais o comportamento do animal do que a fórmula que nos dá o movimento de todas suas patas, com suas velocidades variáveis, as curvas da respiração, do pulso etc.” (Vygotski, 2004, p. 290).

Como contribuição à pedagogia, as vertentes Behavioristas viam as crianças como meros receptores, sendo o processo educativo passível de ser mecanizado. Buscava padronizar o comportamento, baseando-se em estímulos e respostas consolidados pelo reforço. Portanto, a criança nessa concepção é vista como sujeito passivo no seu próprio processo de aquisição dos conhecimentos e de desenvolvimento, que se dará, erroneamente, de forma linear.

Quanto às tendências fundamentadas em princípios da Gestalt, considera-se que surgiram de pesquisas psicológicas de bases cognitivistas, adotando a percepção e os órgãos sensoriais como molas propulsoras do desenvolvimento da inteligência. No ambiente escolar, o aprendizado se dá por iniciativa própria da criança que precisa ter um acúmulo de experiência para, então, se desenvolver. Nesse contexto, os aspectos biológicos e as situações imediatas são determinantes para o desenvolvimento, considerando que o contexto histórico pouco ou nada influencia. Ou seja, temos nessa concepção um sujeito a-histórico.

Em suma, as duas tendências psicológicas supracitadas serviram de inspiração para muitas outras tendências que se apoiam em seus conceitos e perspectivas. Inúmeras vertentes emergiram de suas raízes, contudo, algumas disseminaram a sua incompletude ao não explicar a psique e o homem como um ser integral e incompleto. Questiona o autor: “veremos como atuam as duas tendências objetivas nos sistemas conceituais dos partidários da terceira via: essas duas tendências aparecem em tais sistemas já dominados ou continuam sendo as donas da situação?” (Vygotski, 2004, p. 355).

O contexto educacional, posto no século XIX e no início do século XX, com aportes de psicologias conservadoras, nos convida a lembrar o quanto as práticas pedagógicas sofreram influências de base Behaviorista e Gestaltista, que foram instauradas devido aos momentos históricos, políticos e sociais vigentes. Vimos que estamos familiarizados com essas tendências, uma vez que, talvez, tenhamos sido sujeitos atravessados por essas concepções advindas da chamada “pedagogia tradicional”, cunhando uma visão filosófica essencialista, cujo conhecimento fica restrito ao que é essencial, sem visões críticas e reflexivas, mas, sim, reacionárias e subalternas.

Dotada de práticas conservadoras e com o objetivo de padronizar os sujeitos, de forma a conservar a ideologia burguesa, a pedagogia tradicional garante um processo de ensino-aprendizado passivo. Ou seja, o professor detém o conhecimento, sendo o centro do processo educacional, e a criança apenas recebe esse conhecimento de forma disciplinada, sem agir sobre ele. É vista como passiva, uma mera receptora, incapaz de ser convidada a participar e a se relacionar com os conhecimentos a que está sendo submetida.

A denominação “concepção tradicional de educação” ou “concepção pedagógica tradicional” ou ainda simplesmente “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização (Saviani, 2021, p. 20).

Ultrapassando uma política tradicional, é necessário entender a educação como uma prática social comprometida com propósitos e objetivos concretos e viáveis. Nessa esfera, as crianças, sujeitos de direitos reconhecidos desde a Constituição Federal de 1988, estão sendo acolhidas e atendidas, cada vez mais cedo, nos espaços coletivos das unidades de Educação Infantil. Do ponto de vista das famílias da classe trabalhadora, há a crescente necessidade de buscar a atividade remunerada e, nesse caso, encontram nesse lugar a educação e o cuidado para seus filhos e filhas. Por sua vez, nós, professoras, estamos cada vez mais nos vendo desafiadas a nos aprofundarmos, teoricamente, em subsídios para prática docente à luz da reflexão de criança como indivíduo histórico, a compreender como se dá o desenvolvimento dessas crianças dentro de um espaço coletivo e pedagógico comprometido com uma educação de qualidade. O desafio é compreender e respeitar a diversidade que habita os corpos infantis. Colocando acento nas palavras de Mello (2007, p. 85), vale concordar que:

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente

organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas.

Constituído biologicamente e predominantemente social, cultural e histórico, o desenvolvimento da criança se dá diante dessas prerrogativas. E a brincadeira como uma construção social ocupa o lugar de atividade fundante para a infância. É a partir dela que as crianças representam o contexto em que estão inseridas e/ou criam situações ou personagens que gostariam de vivenciar, mas devido à sua pouca idade não seria possível adentrar o mundo do adulto. A brincadeira é assunto extremamente caro para a Teoria Histórico-Cultural, ela traz inúmeras contribuições para compreender a infância, não à toa que emerge como eixo norteador do trabalho em relação às crianças, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

As ideias e conceitos histórico cultural dão fundamentos para a concepção de educação infantil afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento legal publicado na Resolução no 5 do CNE/2009, as quais estabelecem a brincadeira e as interações como eixos norteadores das propostas pedagógicas (Aquino, 2015, p. 42).

A brincadeira de papéis sociais, na idade pré-escolar²⁷, ocupa uma relevância substancial no processo de desenvolvimento da criança. É a atividade dominante, por isso, está para além da satisfação e do entretenimento. Está relacionada às necessidades da criança, os seus motivos e os seus impulsos, conforme os desdobramentos dessa ação. Na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais, gradativamente, vai entrando em evidência, conforme neoformações²⁸ vão se estabelecendo. Segundo Leontiev (2010b), o amalgamado de um estágio de desenvolvimento para outro, na criança, resulta das atividades principais, que são atividades sociais mediadas por instrumentos geradores de ações que ficam em estágio de latência em determinados momentos da vida, contudo, não desaparecem quando uma outra atividade se evidencia. As atividades que ocorrem em determinados momentos do desenvolvimento têm a incumbência de emergir a criança na realidade situada. A cada marco social da infância, a criança agirá mediada pela atividade principal, que fará com que ela se relacione com o mundo. Conforme a atividade principal evidenciada, ela será passível de aptidões que as conduzirão a alterações das suas funções psicológicas superiores²⁹, uma vez

²⁷ Vigotski (2008) usa esse termo para referenciar as crianças com mais de três anos de idade.

²⁸ São as aptidões e funções formadas no homem no decurso do processo de reprodução (Leontiev, 2004), semelhante ao conceito de funções psicológicas superiores (Mottet; Frison, 2018).

²⁹ Nos estudos de Vigotski, as funções psicológicas superiores, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, resultam do desenvolvimento histórico e cotidiano do sujeito, que o leva à evolução psíquica. O aparecimento de tais funções está vinculado às experiências com o meio, desde a tenra idade.

que o rito de passagem de uma atividade para outra induz alterações significativas em seus processos psíquicos, em busca da constituição da personalidade.

Subsidiada pelos escritos de Elkonin, Facci³⁰ explicita esse processo:

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório motoras de manipulação.

[...] Em um segundo momento, ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a objetual-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos.

[...] Na seqüência, no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira. Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. [...] A passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela entrada da criança na escola e a atividade principal passa a ser o estudo. (Facci, 2004, p. 67-70).

Antes dos três anos de idade, a criança interessa-se predominantemente pela atividade objetual manipulatória (Facci, 2004), contudo, não dá significado aos objetos. Mesmo trazendo aqui esse corte etário, é relevante mencionar que a teoria de Vigotski não é uma teoria etapista e a evolução é entendida como um episódio gradual e paulatino, na contramão de uma ruptura taxativa e brusca. Não está atrelada à sua faixa etária cronológica, mas, sim, à passagem do seu desenvolvimento no amálgama com a cultura, sendo essa um alargador das potencialidades humanas na interface com o mundo.

A partir dos três anos, ou até antes, a criança passa a compreender a função dos objetos, e mais adiante começa a atribuir-lhes sentido, quando ela se dispõe a compor narrativas para as brincadeiras de faz de conta. Essa mutação requer atenção e iniciativa planejada dos profissionais da educação infantil, no intuito de proferir ações propositivas geradoras de necessidades que, ao se articularem com os conhecimentos já adquiridos, possibilitam a eminência de um novo conhecimento, ressignificando o *vir a ser* da criança, partindo do que ainda não era sabido por ela para a compreensão do novo, originando neoformações.

³⁰ Facci fundamenta-se no texto: ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

Nessa seara, temos dois conceitos fulcrais na teoria de Vigotski. O primeiro é o Nível de Desenvolvimento Real³¹, que está atrelado ao conhecimento que a criança já internalizou e se apropriou, “isto é, o que, hoje, já está amadurecido” (Vigotski, 2004, p. 485 *apud* Prestes, 2010, p.173), e que realiza sem a intervenção do adulto. O segundo é a Zona de Desenvolvimento Iminente³², que está relacionada com o que a criança, até o momento, não tem autonomia e nem propriedade para realizar sozinha. Nesse caso, ela precisa da intervenção do adulto e das mediações que ele possa proporcionar para que consiga se apropriar desses novos conhecimentos que estão na iminência ou não de acontecer, que “ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (Vigotski, 2004, p. 485 *apud* Prestes, 2010, p. 173). Isso porque o desenvolvimento é uma possibilidade, um processo e não um produto final.

A Zona de Desenvolvimento Iminente precisa ser compreendida como um conceito carregado de significado e que contribui para o entendimento do processo evolutivo da criança e como possibilidade de desenvolvimento. Não pode ser mensurada, nem posta à prova, tão pouco vista como recurso metodológico e/ ou técnicas, como afirmam as pesquisadoras: “a Teoria Histórico-Cultural não é uma metodologia nova ou um conjunto de técnicas para auxiliar a prática pedagógica, mas é, fundamentalmente, uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser” (Asbahr; Nascimento, 2013, p. 419). Dessa forma, encontra-se na brincadeira explicações contundentes para compreender a evolução do indivíduo.

Por meio da brincadeira, a criança nutre inúmeros desejos ineficazes, mas que, ilusoriamente, são capazes de serem realizados; caso contrário, ela não existiria. Devido à impossibilidade de a criança fazer acontecer as suas vontades, como condição prévia, a brincadeira toma posse da esfera emocional,

Do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis [...].
[...] no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis imediatamente [...].

³¹ Segundo Zoia Prestes (2010, p. 174), em sua tese *Quando não é quase a mesma coisa*, “Vigotski usa tanto a expressão desenvolvimento atual quanto desenvolvimento real para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo da criança”.

³² Zoia Prestes (2010) critica a tradução do termo “Zona Blijaichego Razvitia” para “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Segundo a pesquisadora, a melhor tradução a ser usada para o termo seria “Zona de Desenvolvimento Iminente”, pois fica na iminência ou não de acontecer. Já o termo “proximal”, para ela, remete-se à certeza de que o desenvolvimento dê certo, ou seja, aconteça. Mas Vigotski não prevê certezas.

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta ‘por que a criança brinca?’ (Vigotski, 2008, p. 25).

O que orienta a brincadeira vivida pela criança são as percepções de mundo que ela paulatinamente vai construindo na interação com os objetos. Ela age sobre os objetos conforme percebe a ação e o domínio do adulto, ou de outra criança, ao utilizá-lo de acordo com o que se destina. Ela “tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (Leontiev, 2010a, p. 121).

A criança observa a realidade ao seu redor, sendo afetada pela relação que constrói também fora do âmbito familiar: na escola, com os amigos e com a professora, por exemplo. A brincadeira de papéis sofre influência da atividade humana e da interação que ocorre entre as pessoas. Ela prepara para “uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (Elkonin, 1998, p. 421), com desdobramentos afetados pela cultura já elaborada.

Sob o efeito da brincadeira, a criança a vivencia sem saber necessariamente qual é a função que ela incide sobre si. Os seus desdobramentos são inconscientes de propósitos por parte da criança. Somente na atividade principal de estudo, por volta dos 6-7 anos, que é gestada na fase de Atividade de Papéis Sociais, a criança adquire socialmente a compreensão das ações da brincadeira e relata com prioridade o porquê de seus atos, mediante o contexto brincante, mesmo que ainda não tenha se afastado das situações imaginárias que requerem as brincadeiras de papéis. A brincadeira que predomina na idade escolar (seis a 12 anos) é conhecida como jogos de regras e ela foi fundante para que estudos referentes à brincadeira de papéis sociais, atividade dominante na idade pré-escolar, pudessem ser viabilizados (Vigotski, 2008).

A fim de compreender o que essa atividade representa para o desenvolvimento dos pré-escolares, o autor indica que as regras que se materializam nos jogos são salutares para o desenrolar dessa ação imaginária. Afirma que

Parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras.

[...] A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno (Vigotski, 2008, p. 27).

De acordo com essas ideias, as regras também estão presentes nas brincadeiras de papéis sociais, assim como a situação imaginária está presente em qualquer situação brincante. Ao representar alguma situação da vida real ou hipoteticamente alguém ou algo que faz parte de sua ceara cultural, a criança precisa assumir e respeitar as regras implícitas dessa narrativa para que possa assumir o personagem que deseja representar. Nesse caso, passa a agir conforme a situação pede e, por mais liberdade que a criança tenha ao criar situações ilusórias, essa liberdade não é verídica, mas contribui para liberá-la de limitações situacionais. Tanto as circunstâncias imaginárias nos jogos com regras explícitas quanto as regras implícitas nas brincadeiras de faz de conta incidem na ascensão do desenvolvimento da criança à luz das brincadeiras infantis. Para Vigotski (2008, p. 28), “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara”. Assim, pode-se afirmar que a brincadeira é primordial para que a criança se aproprie da vida adulta, da cultura social e possa compreender, conforme a sua zona de desenvolvimento, as situações reais do cotidiano.

A brincadeira na idade pré-escolar viabiliza que a criança cumpra as regras ao assumir determinados papéis, porém permite brechas para que ela altere as regras ao perceber a impossibilidade de certa satisfação imediata, fazendo com que outras regras se estabeleçam. Nesses meandros, a brincadeira parece ser a única atividade em que a criança pode “alterar” a realidade, pois nas situações da vida real ela se comporta contrariamente ao contexto imaginário. O faz de conta não predomina absolutamente em todos os períodos de desenvolvimento da vida da criança, caso contrário ela viveria em um mundo à parte, alheio ao mundo real.

Resumindo, a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o "eu" fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral (Vigotski, 2008, p. 33).

No período do desenvolvimento em que a brincadeira de faz de conta é vista como a atividade principal, predominante, é imprescindível a atenção das professoras sobre os enredos atribuídos nesses momentos. Como atores sociais e inseridos na cultura constituída pelo humano, as crianças não estão a salvo de articularem narrativas encharcadas de preconceitos, discriminação, condutas desrespeitosas e alienantes, como bem já mencionamos anteriormente. Situações dessa natureza podem vir à tona em função da reprodução social, calcada numa sociedade e numa cultura que, por vezes, é cruel, excludente, de éticas

distorcidas e que faz escárnio dos indivíduos que julgam inferiores, sem vislumbrar uma equidade social, distante da construção e da consolidação do sujeito omnilateral.

Até os três anos de idade, a atividade dominante da brincadeira é proporcionada a partir do campo visual e da exploração manipulatória do objeto concreto, sem que a criança faça, necessariamente, o uso convencional do objeto em relação à função para qual foi criado, sem diferenciar o real do imaginário. Contudo, na idade pré-escolar, o campo do visual passa a ceder espaço para o campo semântico. Os objetos encarnam a função social para o seu fim, mas, na ausência desses, a imaginação faz com que um terceiro, a partir da sua similitude, ocupe tal função. Ou seja,

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto (Vigotski, 2008, p. 30).

A transição do objeto concreto para o campo das ideias incide no fato de que o contexto da brincadeira não mais perpassa pelo objeto e, sim, pelo enredo instaurado no campo das ideias. Mas isso não quer dizer que houve uma ruptura entre o contexto objetal e o ideológico. A ação real continua presente, contudo, o pensamento abstrato e simbólico tende a predominar e a relação que a criança passa a estabelecer nesse outro processo evolutivo ocorre da mesma maneira, conforme aconteceu no campo real. Essa mudança complexa acontece de acordo com o vínculo que a criança vai estabelecendo com os objetos, quando o efeito da apropriação da cultura estabelece uma outra busca de sentido. E isso só é possível mediante as conexões que se estabelecem com o meio social, ou seja, não ascendem da maturação biológica, mas das implicações geradas pela atividade da criança no mundo.

Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais (Vigotski, 2008, p. 32).

É preciso levar em consideração, ao pensarmos a nossa prática pedagógica, o papel da professora, a importância da brincadeira, a função das interações, a influência do ambiente social e a presença da diversidade. Para além das múltiplas facetas dos modos de aprender, é preciso instituímos princípios norteadores para uma educação respeitosa e emancipatória, tendo em vista as crianças como sujeitos sociais que habitam uma unidade educativa, espaço onde a vida acontece. Em outras palavras, isso

[...] significa dizer que a escola não é um espaço e tempo de preparação para a vida no mundo, mas o próprio espaço e tempo, onde por meio do exercício dessa experiência - que é cognitiva e, também afetiva, social, cultural, política – o sujeito se constitui em um tessitura que deveria ser de vida cidadão (Souza; Carvalho, 2020, p. 15-16).

Assim, é necessário destacarmos a necessidade de superarmos, nas unidades de educação infantil, ações sustentadas por propostas unilaterais, sem compromisso com a cidadania. É preciso ir além de vivências estreitas, como se as crianças fossem homogêneas nas suas subjetividades a ponto de restringirmos o seu desenvolvimento a um processo espontâneo, sem que haja a necessidade de colaborar e articular os saberes, reforçando ações pedagógicas medicalizantes numa persistente prática punitiva. É fundamental assegurarmos a construção de “um lugar em que seja possível participar, brincar e aprender, ou seja, um lugar em que os direitos sociais das crianças e o direito à infância sejam respeitados de modo radical” (Quinteiro; Carvalho, 2016, p. 134). É preciso considerar o envolvimento de todas as crianças nessa construção dentro da unidade educativa.

3 UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUTOS TEÓRICOS DA RMEF NOS ANOS DE 1988, 1996, 2010: “SERÁ QUE EU MUDEI DURANTE A NOITE?”

Como tudo está esquisito hoje! E pensar que ontem tudo estava normal. Será que eu mudei durante a noite? Vamos ver: eu era a mesma quando me levantei esta manhã? Estou quase me recordando que me sentia um pouquinho diferente. [...] como é complicado isso tudo! Quero saber se ainda sei tudo o que sabia.
(Carroll, 2000)

“E pensar que ontem tudo dizia-se normal”. Outrora, tínhamos um contexto educacional, tanto nacional quanto municipal, situado, decorrente de uma conjuntura social que via a criança e a infância numa perspectiva mais conservadora e comportamentalista, sinalizando um desenvolvimento infantil etapista, formada por uma docência ora espontaneísta, ora preparatória. A Rede de Ensino Municipal de Florianópolis (REMF) pautou-se, em sua trajetória educacional, também por concepções banhadas por esses princípios. Iniciou em 1976, com o Projeto Núcleos de Educação Infantil desenvolvido pela extinta Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas), com a perspectiva compensatória da privação cultural; em 1981, implementou o Currículo Pré-escolar, um currículo baseado nas concepções de desenvolvimento humano da teoria do biólogo, psicólogo e epistemologista Jean Piaget; na sequência, no período de 1982 a 1984, foi elaborada uma apostila imersa no ambientalismo, carregando uma visão inatista do desenvolvimento, em que as professoras “regavam” as crianças para que elas pudessem “florescer” (Broering, 2014).

Por consequência do fim da ditadura militar, no ano de 1986, tivemos o primeiro prefeito eleito em Florianópolis (Broering, 2014). Doravante, em 1985, a educação se desvincula da saúde e da assistência social e passa a ser tão somente Secretaria Municipal de Educação (SME). No âmbito educacional, anunciava-se a possibilidade de novos horizontes: “toda a orientação passou a pautar-se pelo construtivismo, embasado nas orientações do Proepr³³” (Rocha, 1991, p. 51). Em 1987, a Equipe da Divisão Pré-escolar da RMEF reuniu-se com o ensejo de elaborar uma proposta política e pedagógica que trouxesse direcionamentos para a atuação das profissionais dessa REMF. Para isso, foram necessários alguns encontros de formação para discutir sobre as bases filosóficas, bem como os aportes teóricos que subsidiariam as ações voltadas para as crianças da pré-escola. Adriana de Souza Broering (2014, p. 148) ressalva a presença da formação continuada a partir desse documento,

³³ Programa de Educação Pré-Escolar (Proepr), baseado no construtivismo de Jean Piaget.

sendo “possível identificar nos documentos escritos, a partir de 1988, o registro da trajetória de formação em serviço desenvolvida para professores e demais educadores”.

Em 1988, saindo da fase embrionária das discussões, um segundo grupo tomou a frente para fazer a revisão e concluir o documento denominado Programa de Educação Pré-Escolar. Os aportes teóricos elencados faziam menção à teoria piagetiana, “situando-se em relação à concepção do ato de conhecer, do processo de construção do conhecimento e alguns conceitos básicos necessários para uma primeira compreensão da teoria (Florianópolis, 1988, p. 2). Na sequência, foi preciso articular os planejamentos aos estágios do desenvolvimento à luz da teoria construtivista de Piaget, uma vez que as atividades³⁴ elaboradas para as crianças estariam relacionadas aos aspectos do desenvolvimento no estágio sensório-motor (zero a dois anos) e pré-operatório (simbólico: dois anos a quatro/cinco anos e intuitivo: quatro/cinco anos a sete anos): aspecto afetivo, aspecto social, aspecto cognitivo e perceptivo-motor. O planejamento era compreendido como uma ação pedagógica que antevia um objetivo a ser atingido, um fim a ser alcançado. Em contrapartida, já era sinalizado o compromisso com a documentação pedagógica, evidenciando-se a necessidade desse instrumento no fazer docente como aparato de trabalho da professora e como espaço de avaliação das suas próprias ações:

Este planejamento prévio organiza antecipadamente o trabalho didático, distribuindo-o em relação as possibilidades de tempo, direcionando os alunos à aquisição de conhecimentos necessários para sua faixa etária, dando ao educador a possibilidade de realizar uma prática educativa consciente. A avaliação faz parte deste planejamento, sendo um processo contínuo e constante. Para avaliar o professor deve ter em mente o que as crianças são capazes de fazer e o que necessitam aprender, utilizando-se para isso do seu conhecimento a respeito das etapas de desenvolvimento(Florianópolis, 1988, p. 4).

Observa-se, assim, indícios do compromisso com os direcionamentos dados à prática das professoras, de forma a acolher essas docentes no seu fazer pedagógico, propondo a elas um ponto de partida para trabalhar com as crianças e dando abertura para ampliar as suas propostas. O documento previa uma série de sugestões de atividades com os seus respectivos objetivos já alinhados e ainda contava com dois modelos de planejamento como referência. Certamente, os encaminhamentos para as proposições, bem como para a elaboração da documentação pedagógica de outrora, já não cabem para a educação do município hoje, porém, penso ser importante refletir sobre a trajetória da RMEF e como, desde o início, a documentação pedagógica fazia parte do compromisso com o trabalho a ser realizado:

Apresentaremos a seguir sugestões de planejamentos diários a serem desenvolvidos nas unidades escolares referentes a Berçário, Maternal I Maternal II, I período, II

³⁴ Termo usado no documento de 1988 para se referir às propostas pedagógicas realizadas pelas professoras junto às crianças.

Período e III Período³⁵. Queremos deixar claro que as estruturas dos planejamentos diários aqui descritas são opcionais, não sendo consideradas únicas e cabendo ao professor a decisão final quanto a melhor maneira de montá-lo, podendo modificá-lo e aprimorá-lo de acordo com suas prioridades (Florianópolis, 1988, p. 53).

Na estrutura do documento, após apresentarem os modelos de planejamento sugeridos, vinha o detalhamento das ações, contendo “[...] uma minuciosa proposta para o desenvolvimento do mesmo, porém, vale ressaltar mais uma vez, como qualquer outro planejamento, é flexível, podendo ser alterado a qualquer momento em função dos interesses e necessidades da turma e da professora” (Florianópolis, 1988, p. 53). Como forma de antever as ações, os possíveis diálogos da professora com as crianças também eram detalhados no planejamento, assim como a suposição de respostas das crianças para que futuros encaminhamentos, que diziam respeito à rotina ou à próxima atividade, acontecessem, consolidando, assim, a concepção de planejamento encontrada no documento, como vemos a seguir: “Quando derem por encerrada a sua pintura, perguntarei qual será o próximo passo que temos que dar, levando-os a concluir que devem guardar e limpar todos os materiais por nós utilizados” (Florianópolis, 1988, p. 64). Os planejamentos usados como modelos ou exemplos só eram postos em prática nos grupos cujas crianças já teriam passado pelos estágios de desenvolvimento, considerados a partir da ótica de Piaget (Florianópolis, 1988). Dessa forma, afirmava-se a importância de as professoras se apropriarem dos conhecimentos científicos acerca das fases evolutivas das crianças, conforme pregava o referencial teórico do programa em questão, condição imprescindível para realizar o trabalho docente na unidade.

A citação a seguir permite identificar elementos da concepção medicalizante do comportamento e desenvolvimento infantil, da qual tratamos até aqui, em que a padronização e a norma se destacam com relação ao desenvolvimento: “É indispensável que a professora conheça o desenvolvimento infantil, porque existem conceitos e noções que as crianças com desenvolvimento normal devem dominar as respectivas etapas do desenvolvimento”. (Florianópolis, 1988, p. 4).

Alice e nós, professoras, “estamos nos sentindo um pouquinho diferente” ao tratar do papel da docente no contexto histórico desenhado no Programa de Educação Pré-Escolar (Florianópolis, 1988). A professora assumia o papel central na relação pedagógica como interventora consciente, assegurando e direcionando as suas ações para que acontecesse o desenvolvimento da autonomia e da moral. Era ela que determinava, ancorada pelos estágios de desenvolvimento, o que deveria ser trabalhado com as crianças para que elas evoluíssem

³⁵ Berçário (até 18 meses), Maternal I (um ano e três meses a dois anos), Maternal II (dois a três anos), I período (três a quatro anos), II Período (quatro a cinco anos e seis meses) e III Período (cinco anos e meio a sete anos). Documento Programa de Educação Pré-escolar (Florianópolis, 1988).

cognitivamente. Ou seja, o planejamento seria subsidiado impreterivelmente por esses estágios. A professora seria a executora e as crianças as receptoras, salientando-se que “a construção da inteligência depende da organização interna do sujeito frente às estimulações externas, em que as estruturas cognitivas serão formadas” (Florianópolis, 1988, p. 3). Na relação com as crianças, a proposta apresentada no programa registrou o repúdio em relação aos castigos corporais e às humilhações morais. Todavia, admitia sanções condizentes com as falhas das crianças realizadas por meio de diálogos e argumentos, levando-as a avaliar o seu comportamento no intuito de modificá-lo (Florianópolis, 1988).

“Como tudo era esquisito?!” e acompanhando o movimento acometido nacionalmente referente às instâncias da educação, em particular a das crianças de zero a cinco anos, a educação infantil é denotada como primeira etapa da educação básica na Constituição de 1988. Por essa causa, as exigências legais versaram sobre a consolidação de uma proposta pedagógica com concepção pautada nas crianças como sujeitos de direitos. E esses sujeitos passariam a ter uma educação digna e de qualidade rompendo com as insurgências de uma educação puramente assistencialista, como afirma Paulo Freire (1987, p. 100, grifos do autor): “Superada a contradição, o que antes era mera transformação ‘assistencializadora’ em benefício, sobretudo, da matriz, se torna desenvolvimento verdadeiro, em benefício do ‘ser para si’”. O cuidado, antes assistencialista, agora é visto como ética e dignidade, como uma maneira de ajudar o outro a se desenvolver como pessoa humana e desenvolver suas capacidades (Farias; Palhares, 1999). E a educação, vista como um direito, passa a subsidiar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, basilar para a formação humana.

Nessa perspectiva, em um movimento de mutação induzido por diálogos evolutivos, a proposta pedagógica para a educação infantil da RMEF superou um currículo pensado com base nos aspectos de desenvolvimento e em datas comemorativas. Debruçou-se, por um certo recorte temporal, em um movimento de formações e discussões acirradas para elaborar uma proposta pedagógica com um arcabouço teórico de base científica materializado nas ideias de Vigotski. O contexto político da época reforçou tal movimento, pois Florianópolis seria gerida por um representante da coligação Frente Popular, formada por partidos de esquerda, “período marcado por uma ruptura política no município, que resultou em outro documento curricular” (Broering, 2014, p. 155), objetivando

[...] garantir o direito à infância das crianças usuárias das Creches e Neis da Rede Municipal de Florianópolis, proporcionando a todas elas o cuidado básico e o acesso aos conhecimentos inseridos no mundo da natureza, da cultura, da sociedade e do trabalho de forma ativa, participativa e criativa (Florianópolis, 1996, p. 18).

A proposta curricular, inclinada para uma perspectiva histórico-cultural, denominada “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular” (Florianópolis, 1996), afirmava a brincadeira como atividade socioafetiva e cultural, longe de ser considerada uma ação inata das crianças. Além do mais, dava relevo às experiências e investigações científicas que seriam possibilitadas devido a um ambiente estruturado e organizado pelo adulto. Propunha ações desafiadoras para as crianças, de forma a dar-lhes condições de conhecer e atuar sobre a sua realidade e acessar integralmente os conhecimentos historicamente acumulados, de maneira a ampliar os seus conhecimentos já adquiridos (Florianópolis, 1996).

O compromisso com as formações continuadas, incluindo as auxiliares de sala, foi o que conduziu a construção desse documento. Por meio de consultorias externas, foram fomentadas discussões e direcionamentos com o intuito de avançar nas perspectivas pedagógicas e para alcançar fundamentos e pressupostos para a educação infantil, repensando a concepção de criança, de espaço, de brincadeira, de organização do tempo e de materiais. A concepção de criança passa a ser a do sujeito ativo, criativo e capaz. Nota-se que, a partir desse momento, a RMEF manteve a participação, o envolvimento e a representação dos segmentos docentes na elaboração de seus documentos:

Para a discussão deste material, cerca de 750 profissionais reuniram-se no Centro Social Urbano do Saco dos Limões, sob a coordenação de equipe da DEPE. Naquela oportunidade definiu-se o encaminhamento da discussão do Documento Preliminar no interior das creches e NEIS e nos grupos de formação durante o ano de 1996 para que ao final deste ano, se pudesse elaborar um Documento que represente os desejos e necessidades da RME (Florianópolis, 1996, p. 13).

Em meio aos encontros de formação, as profissionais da educação infantil debateram sobre as possíveis contribuições das ciências, como a matemática, o português, a história, a geografia, a educação física, a educação artística e a cultura e história das religiões. Paulatinamente, o planejamento das docentes deixava de ser fomentado pelos aspectos do desenvolvimento, passando a se valer dos aportes das áreas do conhecimento.

Pensar a organização do tempo, dos espaços e dos materiais parece ter sido um divisor de águas para conduzir o trabalho docente presente nesse documento, mas compreender a brincadeira à luz da Teoria Histórico-Cultural talvez tenha sido a maior contribuição dessa proposta:

[...] os auxiliares de sala participaram de duas oficinas onde foi trabalhada a necessidade de organizar o tempo de espera das crianças (espera para comer, espera a mãe chegar, espera para lavar as mãos...).

1996. Os grupos de Formação debateram os seguintes temas:

1. Como integrar o espaço estruturado na rotina?
 2. Qual o papel do educador quando as crianças estão brincando
- [...]

26/04/96 – Proposta de trabalho da IIª Oficina: Roteiro e Observação, onde se propôs inserir na rotina das Creches e NEIs 5 elementos que permitiriam entregar os “cantos” à rotina. Foi proposto também um roteiro de observação que permite ao educador compreender e analisar melhor as brincadeiras das crianças (Florianópolis, 1996, p. 14).

O documento de 1996 também contempla, no seu interior, momentos que foram organizados para conversas sobre a integração da educação infantil com o ensino fundamental, antevendo o conceito de transição a partir do ensino fundamental de nove anos. O conceito de currículo também apareceu na perspectiva da articulação entre a bagagem trazida pelos indivíduos e a seleção de conteúdos e situações de interações vivenciadas no interior da unidade educativa, incluindo a organização do espaço, do tempo e dos materiais. O espaço deve ser planejado e os materiais selecionados: “Neste ambiente planejado e organizado, o educador deve atuar no sentido de promover o desenvolvimento, estabelecendo interações que possibilitem o aprendizado de novas atividades e novos significados” (Florianópolis, 1996, p. 20).

O conceito de educar e cuidar surgiu como forma de garantir um atendimento de qualidade às crianças, para isso foi necessário chamar a atenção das professoras para entenderem essas duas ações como complementares e indissociáveis, pois ainda reverberava entre as profissionais o entendimento do cuidado assistencialista. Partindo dessa prerrogativa, havia a preocupação com a perda do espaço e do valor de sua função pedagógica (Florianópolis, 1996). A professora na sua função deve se comprometer com a reflexão sobre suas ações e seus posicionamentos pedagógicos, fornecendo estratégias e artefatos para que a criança amplie a sua forma de ver e de agir no mundo: “O educador é aquele que planeja a intervenção intencional educativa, considerando as diferenças pautado numa postura democrática de ensinar” (Florianópolis, 1996, p. 19). Tanto o planejamento quanto o registro aparecem no documento “Traduzindo em Ações”, subsidiados pela observação atenta das ações das crianças, dando destaque para a brincadeira como atividade social, que possibilita recriações das crianças para se apropriarem dos valores da cultura.

Esses dois documentos supracitados foram marcantes em seus respectivos momentos históricos no contexto educacional da RMEF. Observa-se que o comprometimento com o atendimento às crianças e a formação de professoras marcaram a trajetória dessas diretrizes, mesmo que com princípios distintos. Especialmente as diretrizes constantes nesse último permaneceram nos documentos posteriores e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural se fazem presentes nas produções atuais, sendo ampliadas para pensar o desenvolvimento

infantil, a brincadeira e o conceito de atividade e de infância como categoria geracional, conforme vemos a seguir:

No cenário dessas duas décadas, temos na RME a publicação de 2 documentos curriculares – o de 1988 e o de 1996 –, os quais, como destaquei, foram gestados no mesmo ano em que 2 importantes documentos nacionais, também apresentados como marco histórico para a educação infantil.

Em Florianópolis também são registradas duas grandes viradas teóricas da educação infantil: a teoria construtivista e a Psicologia Sócio-Histórica (com a pedagogia histórico-crítica). As duas foram encampadas por administrações municipais com ideologias políticas contrárias às anteriores e acompanharam, em alguma medida, os movimentos nacionais.

Neste caso, posso afirmar que, ao menos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, os maiores avanços nas bases teórico-políticas da educação infantil foram registrados nas viradas das décadas de 1980 e 1990, em momentos marcados por grandes mobilizações na participação popular e na formação em serviço (Broering, 2014, p. 156).

De lá para cá, “mudamos durante a noite”. Na década de 2000, um novo movimento iniciou-se na RMEF, com o objetivo de refinar os documentos já produzidos e usá-los como mola propulsora para, então, consolidar uma proposta pedagógica fundamentada no diálogo construído com as ciências humanas e sociais acerca dos estudos da infância, a “Pedagogia da infância”, cujo objeto de estudo e preocupação era a criança, “seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Stemmer; Wiggers, 2000). Então, impulsionadas, também, pelas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, na figura da consultoria e da equipe da Divisão da Educação Infantil, voltou a debruçar-se na elaboração de documentos que embasassem o fazer docente nos Neims fomentando as discussões e os princípios pedagógicos da educação infantil. Em meio a essa elaboração, o documento “Síntese da Qualificação da Educação Infantil” (Florianópolis, 2000) apresentou textos que abriram o diálogo para uma proposta pedagógica alicerçada na Pedagogia da Infância.

Desde a definição dos “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil” (2000), no documento orientador da rede municipal, que resultou de um amplo processo de discussão, muitas têm sido as demandas teóricas e práticas, o que vem exigindo continuidade no processo de reflexão e de debate coletivo, no sentido de orientar e apoiar a tomada de decisões que, tanto direta como indiretamente, define o trabalho educativo nas creches e núcleos de educação infantil do município (Rocha, 2010, p. 12).

Sucessivamente, as Diretrizes Educacionais (Florianópolis, 2010) vieram fortalecer essa proposta, consolidando a perspectiva da RMEF fundamentada em uma educação emancipatória, incluindo a criança num convívio social. Tal documento enfatiza os aspectos teóricos defendidos pela Rede e, na figura das profissionais, legitima o caráter da docência na direção de compreender a função social dessa etapa da educação. Somando-se ao referido

documento, temos, ainda, as Orientações Curriculares (Florianópolis, 2012) e o Currículo Municipal (Florianópolis, 2015):

A elaboração de tais documentos se insere em um movimento de qualificação da prática pedagógica desenvolvida nessa rede, reconhecendo que os profissionais que atuam com as crianças são autores de práticas que partem de dadas teorias, ao mesmo tempo em que as produzem (Florianópolis, 2015, p. 7).

A construção dos documentos supracitados auxiliou a definição acerca de qual educação se queria ofertar e, principalmente, qual não queria. Concepções pedagógicas superadas já não mais cabiam nas práticas educativas dos Neims e, para isso, a Rede municipal contava com respaldo teórico e um nível de formação das professoras, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, que permitiam prorrogar o processo de reflexão e diálogo coletivo. No interior das Diretrizes Educacionais (Florianópolis, 2010), encontramos os Princípios Norteadores ancorados nas DCNEIS como fundamento para toda e qualquer proposta pedagógica a ser elaborada. Junto com os princípios, encontramos também as Diferentes Dimensões Humanas (linguística, expressiva, emocional, corporal, social e cultural) que são basilares para a constituição dos Núcleos da Ação Pedagógica, reiterando a atribuição da educação infantil,

[...] cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (Rocha, 2010, p. 12).

Nessa conjuntura, uma coletânea de documentos foram organizados e construídos coletivamente a partir das formações de diretores, de supervisores e de professores, a saber: Caderno de Formação – Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas (Florianópolis, 2004); as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (Florianópolis, 2010); as Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2012); o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015); a Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016a); A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2016b); Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular (Florianópolis, 2021), Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. (Florianópolis, 2022) e Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2023).

No Caderno de Formação – Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas (Florianópolis, 2004), temos a grata contribuição do psicólogo Sergio Otávio Bassetti, no capítulo 4, mais especificamente nas seções 4.1 e 4.2, com textos sobre a educação inclusiva, fundamentados no construto teórico da Teoria Histórico-Cultural, adensada pelos estudos científicos do defeito, a defectologia. “Ao abordar a temática da deficiência [...] através do ponto de vista pedagógico é necessário recorrer à defectologia proposta por Vygotsky” (Bassetti, 2004, p. 130)³⁶. Ao nos debruçarmos sobre o desenvolvimento infantil, não podemos ignorar as colaborações dos estudos defectológicos. E, ao nos depararmos com esses desdobramentos em um dos documentos da REMF, ficam explícitas as contribuições dos aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural na constituição dos documentos norteadores da prática pedagógica de professores e professoras da RMEF. Observa-se, assim, a relevância em retomar e ampliar esses estudos, uma vez que o atendimento às crianças com desenvolvimentos peculiares é crescente nas unidades de educação infantil e precisamos, enquanto docentes, assumir a responsabilidade e o compromisso com a intensificação do desenvolvimento dessas crianças, com base nos conteúdos previstos no currículo municipal, pois se de um lado o defeito é a limitação, de outro é imprescindível estimular e intensificar o desenvolvimento (Vigotski, 2022).

As linguagens (oral e escrita, visual e corporal), as relações sociais e culturais e a natureza se diluem, no currículo municipal, em conteúdos não programáticos, contudo, essenciais para oferecer proposições de desenvolvimento à altura das crianças. Assim, concretizou-se o currículo da educação infantil de Florianópolis. *A priori*, para concretizar a proposta pedagógica da Rede, foi preciso fomentar discussões que antecederam as bases para o currículo e, conseqüentemente, para os NAPs. Esse aspecto foi fundante para pensar em uma concepção pedagógica que abarcasse uma infância plural e diversa, com relação ao gênero, à classe, à cultura e à etnia:

A necessidade de darmos visibilidade aos núcleos da ação, como forma de orientar a organização do trabalho diário junto às crianças, não prescinde da afirmação de uma pedagogia que tome a infância como um pressuposto; que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. Enquanto construção social, a infância deve ser reconhecida em

³⁶A Defectologia é um assunto muito abordado por Vigotski em suas obras para tratar das crianças com “defeitos” ou crianças “anormais”, assim chamadas por ele no início do século XX. Nas premissas da defectologia, podemos encontrar apoio para assimilar o desenvolvimento infantil do ângulo, de onde hoje denominamos como educação especial, que tem como seus sujeitos crianças com deficiências. Vigotski nos convoca a nos aproximarmos dos estudos das crianças atípicas para melhor entendermos como se dá o desenvolvimento típico. A maior contribuição da defectologia, ao meu ver, está em comunicar às professoras que é necessário criar alternativas no sentido desses indivíduos superarem as suas dificuldades. Se aguçarmos as potencialidades dessas crianças, ressignificando suas ações, o espaço coletivo de educação formal é peça central e a maior engrenagem dessa transformação.

sua heterogeneidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas (Rocha, 2010, p. 13).

Como construto social, a infância ganha destaque em diversas áreas do conhecimento e em estudos científicos dedicados a compreender suas especificidades em diversas instâncias epistemológicas, numa perspectiva cultural, social e histórica. Então, a efetivação de uma pedagogia da infância, “e não uma Pedagogia da Criança, tal como nas pedagogias liberais” (Rocha, 2010, p. 13), toma como objeto de estudo as culturalidades da infância e o fenômeno da cultura de pares para elucidar a criança como sujeito produtor de cultura, tão somente por que é afetada diretamente pela cultura humana historicamente produzida.

A pedagogia da infância adota as bases culturais como subsídio para uma proposta pedagógica emancipatória que contemple “atores sociais” (Sarmiento; Pinto, 1997), agentes da sua transformação ao serem afetados pelo contexto social no qual se inserem. Segundo os autores, essa pedagogia questiona uma visão hegemônica e verticalizada das ações e dos saberes, traçando indicativos de rompimento com o adultocentrismo que ainda nos assombra:

Compreendemos, contudo, que não há saber em geral e nem ignorância em geral. Nesse sentido, entre os saberes e as ignorâncias de que todos somos portadores e o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto, tão digno de ser levado em conta como eu), acreditamos ser possível, sim, constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que tem do conhecimento do outro (Rocha, 2010, p. 15).

A criança, na sua condição de pouca idade, irá revelar os conhecimentos adquiridos conforme as vivências que a atravessaram a ponto de tornarem-se experiência. Nesse intento, numa relação dialógica entre criança e docente, emergem saberes diferentes, resultante das experiências de ambos. São os saberes basilares das suas experiências que servirão de enredo para a imaginação, atividade criadora para a existência humana. O Currículo da Educação Infantil da RMEF aborda o conceito de experiência como algo que “se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado. Nesse sentido, a experiência é aquilo que dura e, para tal, o planejamento e a constância nas proposições são fundamentais” (Florianópolis, 2015, p. 10).

Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Ou seja, a experiência nos atravessa de tal forma que nos faz repensar condutas e ações, colocando-as em nossas atividades do cotidiano, levando-as para a vida de maneira memorável e afetiva. Já na perspectiva de Vigoski (2009), o conceito de experiência caracteriza-se por um acúmulo de situações vivenciadas ao longo da trajetória de vida e que tem por finalidade enriquecer a

imaginação, incidir e transformar a realidade. Quanto mais ricas e abundantes forem as experiências, mais e melhores atividades criadoras proporcionam. E a criança, pela sua condição de pouca idade, ficaria suscetível a esse acúmulo. Esse importante conceito permite-nos refletir sobre a relevância das intencionalidades cabíveis nas proposições ofertadas para e com as crianças. Precisamos, sim, planejar ações enriquecedoras e desenvolvintes, baseadas em conhecimentos e estudos, colocando-nos no lugar de professoras pesquisadoras.

Pensando nas culturas subjetivas, que se dão no encontro com o outro, é fundamental trazer o cotidiano do espaço da Educação Infantil à tona. Planejar o cotidiano implica levar em consideração as experiências, as interações e as relações que se estabelecem no convívio coletivo, pois é no cotidiano que as crianças se constituem como sujeitos, constroem sua identidade e estabelecem relações com adultos e coetâneos.

4 A TRAJETÓRIA DE PESQUISA POSSÍVEL: QUALQUER CAMINHO SERVE? NÃO É BEM ASSIM!

– Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?” – Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato. – Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice. – Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato. – Desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice, explicando. – Oh, esteja certa de que isso ocorrerá”, falou o Gato, – desde que você caminhe o bastante. (Carroll, 2000).

Escolhendo por retornar ao caminho que desse ao lindo jardim, Alice percebeu que a primeira estratégia era voltar ao seu tamanho normal. “Parecia um plano excelente, sem dúvida, muito simples e bem organizado: a única dificuldade era que ela não fazia a menor ideia de como realizá-lo” (Carroll, 2000, p. 57).

Compreendo a metodologia como a trajetória trilhada na intenção de atingir os objetivos anunciados nessa pesquisa. O caminho exigiu de mim escutas, renúncias e escolhas. O “como” realizar uma pesquisa é a grande contribuição da metodologia científica. Para Minayo *et al.* (1999, p. 16), a metodologia “[...] inclui concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. E como fundamento do caminho, essa pesquisa é de natureza qualitativa, portanto:

Se preocupa, como ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados [...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo *et al.*, 1999, p. 22).

Na busca de como realizar essa pesquisa e no que tange aos procedimentos e instrumentos de análise para compor o conjunto de informações, busquei ter acesso à documentação pedagógica produzida pelas professoras e realizei entrevista semiestruturada (Apêndice A) com os profissionais da supervisão escolar dos Núcleos de Educação Infantil selecionados.

Para análise dos documentos supracitados, amparei-me na Análise de Conteúdo, considerando as contribuições de Maria Cecília de Souza Minayo *et al.* (1999), de Otávio Cruz Neto e Romeu Gomes (1994) e de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2005). Por meio das questões norteadoras da entrevista e do interesse em compreender a estrutura e o conteúdo dos documentos produzidos pelas professoras, busquei investigar as concepções presentes nas relações educativo-pedagógicas no chão da Educação Infantil, mais pontualmente, da

pré-escola. E, com isso, procurei compreender como um suposto processo de medicalização poderia se manifestar na prática cotidiana da Educação Infantil, supostamente revelado nas estratégias da ação pedagógica, materializadas na documentação pedagógica, em especial nos registros e nas de avaliações das crianças, com relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A intenção inicial era selecionar um Núcleo de Educação Infantil Municipal de cada microrregião (Norte, Sul, Leste, Centro Oeste e Continente) da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, totalizando cinco Neims. A seleção dos núcleos se deu a partir de dois critérios: a figura da supervisão, que teria que ser uma(um) profissional efetiva(o)³⁷ há, pelo menos, 12 anos (no mínimo desde 2010), mas não necessariamente na mesma unidade; e professoras e professoras auxiliares³⁸ de Educação Infantil com a carga horária de 40 horas em unidades educativas que atendessem crianças a partir de quatro anos, a chamada pré-escola, denominada assim pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB), e pela Lei 12.796, que decreta a idade de quatro anos como obrigatória para o ingresso na Educação Infantil (Brasil, 1996; 2013). Essa faixa etária é denominada “Crianças Pequenas” no grupo etário apresentado no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015).

A pré-escola é indicada como recorte e critério de estudo por se tratar de um momento de vida no qual algumas peculiaridades estão mais visíveis na criança, tais como: a linguagem mais articulada e com indicativos de organização do pensamento, a autonomia adquirida de forma crescente, sendo a dependência do adulto já mais espaçada; as relações e a percepção de si e de seus pares se ampliam e os indicadores de um funcionamento de personalidade vão se constituindo, aparecendo cada vez mais na relação consigo, com o outro, com os objetos e com mundo. Além disso, a brincadeira na pré-escola toma a proporção de recorte da realidade, oferecendo oportunidades para apropriação e desenvolvimento da cultura pelas crianças. E, por fim, diz respeito ao lugar em que, também, me constituo como professora e para onde acabei mobilizando as minhas inquietações, apostas, vontades e reflexões.

O corte temporal datado a partir do ano de 2010 está relacionado à publicação das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A publicação ocorreu nesse mesmo ano e sinalizou indicativos para nortear a

³⁷ Profissional do cargo de supervisão escolar no regime estatutário, efetivo, da Rede Municipal de Florianópolis.

³⁸ Como já mencionando aqui, irei incluir as professoras auxiliares quando me referir às professoras e/ou docentes. Em alguns momentos do texto, irei me referir especificamente a cada uma dessas profissionais quando necessário, para melhor compreensão do leitor.

prática educativa no cotidiano dos Núcleos de Educação. Em 2012, no documento Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, foram publicizadas as estratégias da ação pedagógica como conjunto de elementos que compõem a documentação pedagógica.

Foram entrevistados um supervisor e quatro supervisoras efetivas, dos quais apenas uma não atendeu ao critério de 12 anos de efetivação na função. Diante dessa condição, avalei ser importante tê-la como participante da pesquisa e considerar o ponto de vista de uma profissional que vem se constituindo como supervisora da Rede e compreender os seus desafios e as sínteses construídas no caminho da profissão. Considerei, também, o fato de que a profissional em questão exerceu por seis anos outra função no chão da educação infantil de Florianópolis, além dos recentes quatro anos na função de supervisora.

Antes de adentrar no campo de pesquisa, foi necessário obter o aceite do projeto de pesquisa pela Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, bem como a aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH – UFSC), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 60869622.7.0000.0121 e o Parecer Substanciado do CEP nº 5.610.943. Após todas as aprovações, algumas assessoras³⁹ da Secretaria Municipal de Educação auxiliaram na identificação, dentre as unidades educativas, aquelas que atendiam aos critérios definidos para a realização da pesquisa.

Após o consentimento das diretoras e o aceite da supervisão, por meio de contato telefônico e por e-mail, ingressei no campo com o intuito de iniciar o processo de pesquisa, entrevistar as supervisoras e acessar os documentos pedagógicos das professoras. As entrevistas com o supervisor e com as supervisoras foram realizadas presencialmente no Núcleo de Educação em que trabalhavam, no dia e no horário agendado, em comum acordo com cada uma delas e com ele. As respostas das perguntas foram registradas no aplicativo *Office*, no celular. Na sequência, as entrevistas foram transcritas e encaminhadas para cada participante para que pudessem fazer as suas considerações, concordância ou retificação das respostas.

Com base em Cruz Neto e Gomes (1994), ao trabalharmos com entrevistas adotamos um

[...] procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretenhosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos

³⁹ São profissionais das unidades educativas designadas para a Secretaria de Educação que desenvolvem o trabalho de assessoramento pedagógico às unidades educativas do município de Florianópolis.

fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Cruz Neto; Gomes, 1994, p. 57).

Dito isso, compreendi o momento do encontro e da experiência com o campo e com as pessoas da pesquisa como o ponto alto do meu exercício de pesquisadora. Esse momento foi marcado, também, pelas minhas vivências na instituição de educação infantil, que falam de minha vida profissional e das lacunas que percebi em minha prática pedagógica e que fizeram (e fazem) com que eu buscasse, em comunhão com o outro, superar perceptivas retóricas e conservadoras. Entendo que “todo trabalho científico, na medida em que contribui para o desenvolvimento do conhecimento alheio, tem sempre um valor político positivo” (Eco, 1994, p. 52). Nessa busca, coloquei-me à disposição para partilhar as contribuições desses profissionais, os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, buscando trazer considerações pontuais que nos auxiliem a reconhecermos a nossa incompletude e sermos tocadas pela necessidade de reestabelecer, mais do que uma relação empírica, mas amorosamente científica e pedagógica, com as crianças e nossas coetâneas.

As entrevistas tiveram em média a duração de duas horas e ocorreram em um encontro, com exceção de uma que ocorreu em dois, pois um só não foi suficiente devido ao avançar da hora e aos detalhamento e volume de informações trazidas pelo supervisor e pela supervisora. As entrevistas só ocorreram depois de uma conversa prévia e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por cada supervisora e pelo supervisor, e após a autorização da Gerência de Formação do município, consentida e assinada pela diretora de cada unidade educativa. Para além disso, ocorreu uma conversa com cada entrevistada e com o entrevistado, com o intuito de que tomassem ciência de como se deu a construção e a elaboração coletiva de toda a documentação da REMF.

O roteiro de entrevista possibilitou historicizar e compreender a trajetória das práticas educativas que embasaram os planejamentos, os registros e as avaliações sustentadas na RMEF, segundo a ótica do profissional e das profissionais. Interessava-me saber, também, como ocorriam os encontros, o diálogo, a construção e o acompanhamento dessas documentações, elaboradas autoralmente pelas professoras e pelas professoras auxiliares, juntamente com a supervisão. As entrevistas também contribuíram para entender, à luz da supervisão, como as crianças eram vistas, pelas professoras, em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Portanto, um conjunto de perguntas norteadoras constituíram o roteiro da entrevista semiestruturada que balizou o encontro e o diálogo. Em se tratando de instrumentos metodológicos,

Em geral as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas (Cruz Neto; Gomes, 1994, p. 58).

Ao adotar a entrevista como um dos instrumentos metodológicos, destaco a importância que esse procedimento teve para que adquirisse informações relevantes e estreitasse os laços com as entrevistadas e com o entrevistado. Segundo Cruz Neto e Gomes (1994, p. 59), “Nesse procedimento metodológico, destacamos a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante”. Ela possibilitou a mim compreender o ponto de vista da supervisão em relação à sua atuação diante do seu grupo de trabalho. Para além do trabalho, observa-se os atravessamentos das histórias de vida das entrevistadas, como vemos a seguir:

Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (Cruz Neto; Gomes, 1994, p. 59).

Com relação às professoras e professoras auxiliares, sua participação na pesquisa teve como foco a socialização da sua documentação pedagógica. Minha intenção foi ter acesso ao manuscrito do planejamento, do registro e da avaliação das crianças.

Todos esses documentos autorais contribuíram para nos fazer entender a relação educativo-pedagógica que habitava nesses escritos, a saber: o modo que interpretavam o processo de desenvolvimento das crianças, as reflexões e apontamentos para um replanejamento e o seu olhar sobre as brincadeiras nos espaços externos da unidade.

No primeiro contato com as supervisoras, manifestaram-se os primeiros desafios metodológicos. Fui informada sobre uma possível recusa em participar da pesquisa por parte de algumas professoras e professoras auxiliares que atuavam nos grupos de pré-escola. Além disso, prevíamos trabalhar com professoras efetivadas pelo menos desde 2010, o que não se concretizou, uma vez que algumas teriam se efetivado no ano de 2022, e outras estariam atuando com vínculo de Admissão em Caráter Temporário (ACT) por pouco tempo na Rede, algumas até pela primeira vez. Confesso que, como pesquisadora iniciante, confrontei a realidade, que nem sempre está de acordo com o idealizado. O que parecia estar dado não estava tão certo assim, e logo veio a insegurança e a incerteza da escolha, o medo e até

algumas lágrimas. Percebi que o trabalho de pesquisadora exige paciência, consciência, aprendizado, pausa para o respiro e redefinição de rotas. A pausa para o respiro induz tempo para o amadurecimento, tempo esse que o Chapeleiro Maluco respeita como se fosse alguém, e dispara dicas de como usufruí-lo da melhor forma:

Ele não suporta ser marcado. Agora, se você mantivesse com ele boas relações, ele faria qualquer coisa que você quisesse com o relógio. Por exemplo, suponha que fossem nove horas da manhã, justamente a hora de começarem as lições: você teria apenas de sussurrar uma dica ao Tempo, e o ponteiro giraria num piscar de olhos: uma e meia, hora do almoço! (“Como eu gostaria que fosse assim mesmo”, sussurrou a Lebre de Março para si mesma.) (Carroll, 2000, p. 91).

E nesse tempo, mais uma vez entraram em cena as sábias palavras das orientadoras, mostrando-me como era importante colocar-se no lugar do outro, entender as suas fraquezas, seus limites e insegurança. Uma das reflexões compartilhadas foi a de que, talvez, essas profissionais estivessem se sentindo incomodadas diante da possibilidade de socializar sua documentação com terceiros. Percebi que era preciso maturidade para constituir-me como pesquisadora, não maturidade biológica, mas maturidade para lidar com o que não temos controle e, assim, avaliar a situação real e redimensioná-la diante do possível. Nesse momento, evidenciou-se para mim o quanto era necessário compreender e redimensionar o caminho metodológico da pesquisa. Saber que o percurso estaria sujeito a intempéries, que precisariam ser enfrentadas, buscando saídas outras e criando respostas teórico-metodológicas.

Em diálogo com as supervisoras, em três unidades, especificamente, foi conferida a mim a oportunidade de conversar com as professoras. E uma professora auxiliar me questionou sobre o que seria feito com as informações disponibilizadas, haja vista a preocupação dela em correr o risco de ser reduzida toda a sua prática pedagógica em apenas um recorte específico. O questionamento dessa profissional colocou a prova o meu lugar de pesquisadora, deixando-me consciente do quão a ética na pesquisa é primordial. Pude expor a ela, assim como às demais, a minha intenção em conhecer, de forma respeitosa, os seus escritos. Afirmar sobre o quanto poderiam contribuir para problematizar a concepção pedagógica atrelada à construção de nossas práticas. E, ainda, contribuir para ampliarmos os nossos saberes com o objetivo de compreendermos o desenvolvimento infantil, rompendo com concepções biologizantes que, porventura, pudessem estar presentes em nossas ações e em nossa documentação pedagógica. E que somente coletivamente teríamos condições de superá-las. Felizmente, compreenderam que se tratava de uma pesquisa científica e que o TCLE, assinado por elas e que estaria em sua posse foi aprovado pelo Comitê de Ética de

Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH – UFSC) e assegurava a minha postura diante da pesquisa e o cuidado ético com os registros.

Cruz Neto e Gomes (1994, p. 55) alertam sobre como lidar com os obstáculos presentes em uma pesquisa: “trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo”. Por fim, as professoras aceitaram socializar suas documentações e ficou definido o grupo de participantes para a pesquisa. Ficou combinado que as supervisoras e supervisor, bem como as professoras, seriam identificados com nomes fictícios. Sobre os Núcleos de Educação Infantil Municipal, optei por nomeá-los com primeiras cinco letras do alfabeto (A, B, C, D, E) para garantir sigilo dos locais onde as entrevistas foram realizadas, assim como o local em que as profissionais, participantes da pesquisa, trabalham ou trabalharam.

Quanto aos relatórios de avaliação das crianças, os quais só tive acesso após o consentimento e a assinatura do TCLE pelos responsáveis das crianças, a ideia inicial era a de obter relatórios do primeiro e do segundo semestres de três a cinco crianças que tivessem no mínimo 80% de frequência e que estivessem matriculadas em período integral. Os relatórios, tanto do 1º quanto do 2º semestre, deveriam ser das mesmas crianças e elaborados preferencialmente pela mesma profissional. Diante da constatação de que haveria um volume muito grande de documentos a serem analisados, considerando o tempo de efetivação do mestrado, lembrei-me das palavras do Chapeleiro Maluco: não sabemos lidar com o tempo. Reconsiderei a ideia inicial. Nessa conjuntura, redimensionei a proposta e analisei o relatório de avaliação, do primeiro e do segundo semestre, de uma criança por professora selecionada, totalizando dez avaliações de cinco crianças de pré-escola. Conforme a minha sugestão para as professoras, as avaliações levaram em consideração a conduta e a personalidade da criança que, por algum motivo, chamasse a sua atenção. Com essa sugestão, duas professoras anexaram à avaliação o relatório da criança, o mesmo que foi entregue ao Atendimento Educacional Especializado. Tais relatórios foram anexados à documentação com o objetivo de ampliar as informações para compreender melhor as possíveis narrativas e pistas sobre o modo como a criança era percebida e interpretada.

As informações que resultaram da leitura, do estudo e do aprofundamento analítico dos instrumentos que compuseram o conjunto de informações foram organizadas em eixos temáticos, como veremos a seguir. Esses foram elaborados com base nos objetivos definidos para o estudo e que tiveram significativas contribuições da banca no processo de qualificação no qual me submeti. Assim, minha preocupação central no registro das informações foi

elaborar um texto dirigido aos destinatários da pesquisa, que são os profissionais da educação infantil do chão das unidades educativas, docentes e supervisão. E essa questão tornou-se um desafio: “como escrever e falar para ser compreendida pelos destinatários de minhas pesquisas, sem que esta preocupação com a forma significasse descaso à consistência teórica” (Garcia, 2011, p. 17). É preciso articular os conhecimentos científicos e acadêmicos com os conhecimentos empíricos de forma a se fazer captar as informações. E nessa articulação pergunto-me o quanto poderei agregar a formação dos destinatários ao desenhar, com minhas ideias e conclusões, a chance de discutirmos sobre **medicalização** no *locus* da educação infantil, compreendendo o desenvolvimento das crianças à luz de uma perspectiva crítica.

Parece-me ser esse um propósito a ser conquistado e perseguido, com reflexão constante: “Será que o que escrevemos ajuda efetivamente às professoras e professores que estão nas salas de aula enfrentando todas as dificuldades [...] Será que as pesquisas que realizamos contribuem para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico?” (Garcia, 2011, p. 19). Ouso responder a Garcia que sim, ou que, pelo menos, essa é a intenção.

4.1 OS SUJEITOS E O CENÁRIO DA PESQUISA

Início esta seção registrando que, em cada unidade educativa que adentrei durante os meses de setembro e outubro de 2022, se fez presente a saudade e a gratidão pelo acolhimento e a recepção. Os espaços da educação infantil mexem comigo de um jeito muito particular. Estar ali, ouvir a voz das crianças, entrar nas salas, conhecer os espaços e as materialidades expostas, observar as professoras envolvidas com toda a jornada de trabalho e ver o pessoal do serviço de apoio empenhado para deixar tudo organizado, é uma atmosfera que me preenche demais e me toca num lugar de importância. Ter visitado essas unidades, como pesquisadora, e ser apresentada como “estudante de mestrado da UFSC” me encharcou de orgulho e da certeza de que é também desse lugar de pesquisadora que quero estar e contribuir com a produção acadêmica em prol da socialização de conhecimentos em conjunto com os meus pares, no chão das unidades educativas. Mas cabe sempre lembrar,

Isso não significa deslocar meu interesse da escola como locus privilegiado de minhas pesquisas e escritos, mas apenas ampliar o sentido de práticas educativas, complexificando, portanto, o que até um tempo se limitava à escola e à sala de aula onde professoras e crianças interagem no processo de ensino-aprendizagem. Ampliar a minha visão de educação levava-me a ampliar e diversificar o público ao qual me dirigia, seja como pesquisadora seja como escritora (Garcia, 2011, p. 17).

Nas próximas linhas, descrevo os momentos precedentes às entrevistas realizadas com as supervisoras e com o supervisor das unidades de educação infantil de Florianópolis

que participaram da pesquisa. E, também, apresento breves informações das professoras que, gentilmente, aceitaram socializar as suas documentações.

Cada diálogo prévio com os entrevistados fez ampliar a minha visão de educação, ao permitir perceber as relações educativo-pedagógicas à luz do lugar ocupado por esse e essas profissionais que, dentre outras atribuições⁴⁰, são responsáveis por socializar os documentos elaborados pela REMF, a fim de que os demais profissionais docentes, em cada unidade educativa, possam respaldar suas ações, conforme preconizam os documentos oficiais.

4.1.1 Sujeitos: Supervisoras e Supervisor

No quadro 1 apresento, de forma descritiva, informações acerca das supervisoras e do supervisor. Devo destacar que os nomes de todas as supervisoras e do supervisor participantes desta pesquisa são fictícios, e foram escolhidos por elas(ele).

Em um dos Neims selecionados houve a participação de dois supervisores, uma feminina e um masculino, pois ambos estavam exercendo a função de supervisão e os depoimentos se complementaram. Esse foi o Neim em que o supervisor Fábio e a supervisora Sandra estavam atuando. O supervisor Fábio, autodeclarado branco, está há 17 anos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, sendo oito anos lotado na mesma unidade e, nos últimos quatro meses do ano de 2022, foi supervisor designado na unidade visitada. Ele é graduado em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar (2002) e em Administração Escolar (2005), pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com especialização pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja, 2007), e mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Infância, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A supervisora Sandra, autodeclarada branca, ocupava o cargo de supervisora na modalidade de caráter temporário. Graduada em Pedagogia desde 2008 pela Faculdade Porto Alegre, com especialização em Neuropsicopedagogia pela Federação Espírita do Rio Grande do Sul (FERGS), tendo escolhido a profissão em função da experiência e de sua formação. Está na

⁴⁰ Demais atribuições da supervisora e do supervisor escolar: caberá articular, sistematizar e acompanhar a execução do Projeto Político Pedagógico com o coletivo de profissionais da Unidade Educativa; assessorar o planejamento dos professores tendo como base a documentação pedagógica; planejar momentos de formação continuada na Unidade Educativa; coordenar, analisar e encaminhar as discussões dos programas e das ações/atividades educativas/pedagógicas junto à comunidade educativa, buscando a integração para o coletivo escolar; propor, coordenar e acompanhar projetos que dinamizem e favoreçam aprendizagens significativas às crianças, adolescentes e adultos; criar/fomentar espaços de participação dos diferentes segmentos na unidade educativa; orientar estudos e pesquisas sob o ponto de vista teórico-metodológico; assumir uma postura ética e respeitosa com os alunos, pais e os demais profissionais; participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa (Referência ao Edital nº 009/2015).

Rede de Florianópolis como ACT desde 2021, e, em fevereiro de 2022, passou a atuar como supervisora no Neim visitado.

As entrevistas com o supervisor Fábio e com a supervisora Sandra foram realizadas em dois encontros. O primeiro encontro ocorreu na sala da supervisão, na unidade educativa em que eles trabalhavam. E, ao som das vozes das crianças que estavam no refeitório, iniciamos a entrevista. Nesse dia, a entrevista transcorreu até a pergunta de número sete. O segundo encontro se deu na residência do supervisor Fábio e garantiu a continuidade do diálogo e a finalização das 19 perguntas restantes da entrevista. Quando perguntado o que fez com que ele escolhesse a profissão, Fábio mencionou que foi a expectativa de poder contribuir com as professoras e os professores, uma vez que, como professor, não teve boas experiências com a supervisão.

A supervisora Joana optou pela profissão depois de incentivos tecidos por uma professora da graduação. Ela se autodeclara branca, é graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Udesc, mestre e doutora pela UFSC, na linha de pesquisa Educação e Infância. O encontro ocorreu na sala da supervisão, na unidade educativa na qual a supervisora é lotada, há 20 anos na mesma função.

Com a supervisora Júlia, autodeclarada branca, a entrevista foi realizada na unidade educativa na qual ela é lotada há quatro anos, e o diferencial desse encontro foi o lugar em que ela foi realizada: ao ar livre, sentadas em um banco de madeira junto a uma mesa que foi construída para atender as necessidades das crianças no parque, embaixo de uma árvore e ao som do canto dos pássaros. Esse cenário retratou o quanto o Neim é contemplado com a natureza. A supervisora Júlia, assim como o supervisor Fábio, optou pela profissão para contribuir com as docentes, uma vez que sentia essa ausência quando era professora. Ela é graduada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e tem especialização em Gestão Escolar.

Quando cheguei ao Neim em que a supervisora Marina atuava, ela se encontrava envolvida em uma proposta com as crianças, junto com as profissionais do grupo. As crianças estavam se organizando para uma festa à fantasia e preparando o cardápio: confeitando os *cupcakes* e montando sanduíches naturais. Ao observar toda aquela movimentação, coloquei-me à disposição para ajudá-las e organizei a mesa para que as crianças colocassem os doces no *cupcake*. Fui chamando quatro crianças por vez, já que havia quatro cadeiras em volta da mesa. Depois, tive a honra de me sentar na roda com as crianças e ouvi-las contar sobre as propostas que realizaram e que culminaram na referida festa. Foi um momento especial. Após a minha contribuição para a festa, fomos até a sala da supervisão para

iniciarmos a entrevista que finalizou com um agrado das crianças: *cupcake*, frutas e sanduíches. A supervisora Marina, autodeclarada branca, é graduada em Pedagogia – Supervisão Escolar –, pela UFSC e a escolha pela profissão foi devido à habilitação que o curso oferecia. Ela tem especialização na área da Psicopedagogia pela Unisul, mestrado em Educação pela Udesc e doutorado em Educação pela UFSC, está na RMEF e na mesma unidade educativa há 20 anos, na função de supervisora.

Com a supervisora Rose, que se autodeclara branca, realizei a entrevista na unidade educativa em que ela é lotada há 13 anos, dos 20 anos atuando como supervisora da RMEF. Rose é graduada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, pela UFSC, e especialista em Alfabetização, pela Udesc. Sua escolha pela profissão se deu devido a morar em uma cidade pequena cuja única formação era o ensino médio e o magistério. E cursando o magistério, nesse caso, ela resolveu seguir pelos caminhos da educação.

Quadro 1 – Informações das supervisoras e do supervisor participantes da pesquisa

Supervisores	Autodeclaração	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na Rede	Efetiva(o)	Escolha do cargo
supervisor Fábio	BRANCO	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia/Supervisão Escolar e ● Administração Escolar: Udesc ● Especialização: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) ● Mestrado em Educação na linha de pesquisa Educação e Infância: UFSC 	17 anos	SIM	“Quando atuava como professor, minhas experiências com a coordenação pedagógica não foram positivas. Com isso entendi que poderia contribuir com os meus pares”.
supervisora Sandra	BRANCA	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia: Faculdade Porto Alegre ● Especialização em Neuropsicopedagogia FERGS 	Desde 2021	NÃO	“Formação e experiência”
supervisora Joana	BRANCA	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia/Supervisão Escolar: Udesc ● Mestrado e Doutorado em Educação: UFSC 	20 anos	SIM	“Incentivo de uma professora da UFSC que dizia que eu tinha perfil para supervisão”
supervisora Júlia	BRANCA	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia: Unisul ● Especialização em Gestão Escolar 	4 anos	SIM	“Quando trabalhava como professora percebia que a

Supervisores	Autodeclaração	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na Rede	Efetiva(o)	Escolha do cargo
					supervisão não dava apoio, suporte aos profissionais. Por isso me veio a vontade de olhar para quem está junto das crianças.”
supervisora Marina	BRANCA	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia/Supervisão Escolar: UFSC ● Especialização em Psicopedagogia: Unisul ● Mestrado em Educação: Udesc ● Doutorado em Educação: UFSC 	20 anos	SIM	“Devido à formação na qual era fornecida na época”
supervisora Rose	BRANCA	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia/Supervisão Escolar: UFSC ● Especialização em Alfabetização: Udesc 	20 anos	SIM	“Na minha cidade, no ensino médio, o magistério era a única opção. Então, no vestibular decidi seguir na área da educação”

Fonte: Sistematização da autora (2022)

Diante do quadro, podemos perceber que todas as supervisoras, assim como o supervisor, possuem, no mínimo, escolarização em nível de especialização, um possui mestrado, e dois, doutorado. Esse fato nos leva a considerar a relevância da formação acadêmica desses profissionais e o quanto a educação infantil do município de Florianópolis é privilegiada. Ao incentivar a formação continuada das professoras e dos professores, ao conceder afastamento por meio da licença de aperfeiçoamento, parece haver o compromisso de manter a qualidade do atendimento às crianças e a suas famílias.

4.1.2 Sujeitos: professoras e professoras auxiliares

Nesta seção irei apresentar dados e informações que dizem respeito às professoras e às professoras auxiliares que concordaram em participar da pesquisa, ao socializarem seus planejamentos, registros e avaliações das crianças. É importante ressaltar que as participantes da pesquisa usam nomes fictícios, escolhidos por cada uma delas, bem como ocorre com os nomes das crianças que aparecem na documentação pedagógica.

A professora Duza se reconhece como afroameríndia, exerce a profissão na Rede Municipal há 11 meses, o mesmo tempo em que atua como efetiva. Ela é pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg), com especialização em Educação Física Escolar

e tem mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). A profissional acredita no potencial da educação como ação transformadora da sociedade e humanização das pessoas. Por isso escolheu ser professora.

A professora auxiliar Regina se autodeclara negra, tem formação em Pedagogia e mestrado pela UFSC. Trabalhou por quatro anos na Rede Municipal em caráter temporário e, nos último nove meses antes da entrevista, atuava como professora auxiliar efetiva. Optou por se efetivar nessa função.

A Professora auxiliar Cristina se diz apaixonada pela educação e, por se identificar com o cargo, optou por ser professora auxiliar. Ela se reconhece como branca, é formada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá, com especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (Intervale). Estava atuando na Rede Municipal nos recentes seis meses antes da entrevista, sendo a sua primeira experiência na Rede.

A professora Bella definiu a sua função como desafiadora e apaixonante. Considera que poder participar do desenvolvimento das crianças logo nos primeiros anos de sua vida envolve muita responsabilidade. Há 25 anos, a profissional vem realizando a sua função de docente, sendo que sua maior experiência foi na rede privada e, nos últimos cinco anos, efetivou-se na Rede Municipal. Autodeclarada branca, ela tem formação em Pedagogia pela Associação Educacional Leonardo da Vinci (Uniasselvi), com especialização em Educação infantil e Séries iniciais pela Universidade do Contestado (UNC), especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Capivari e, também, em Neuropsicopedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi).

Atuando como auxiliar de sala durante sete anos, a professora Helena estava efetiva na Rede Municipal, no cargo de professora, há um ano e fez essa escolha por ter interesse em se aprofundar na cultura da infância, tão debatida nos documentos municipais. Ela se autodeclara branca, é graduada em Pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e cursou especialização em Educação Especial na Faculdade Dom Bosco.

Para melhor visualização das informações acerca das professoras participantes da pesquisa, elaborei o Quadro 2.

Quadro 2 – Professoras que contribuíram com a pesquisa

Docente	Autodeclaração	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na Rede	Efetiva	Escolha do cargo
professora Duza	Afro-ameríndia	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia: FURG ● Especialização em Ed. Física Escolar 	11 meses	Sim 11 meses	“Por acreditar no potencial da educação como transformação da

Docente	Autodeclaração	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na Rede	Efetiva	Escolha do cargo
Professora		• Mestrado e Doutorado em Educação: Ufpel			sociedade e humanização das pessoas”
professora Regina Professora auxiliar	Negra	• Pedagogia: UFSC • Mestrado em Educação: UFSC	4 anos de ACT	Sim 9 meses	“Por ser uma opção”
professora Cristina Professora auxiliar	Branca	• Pedagogia: Estácio de Sá • Especialização em Alfabetização e Letramento: Intervale	6 meses	Não	“Por ser apaixonada pela educação e me identificar com a função”.
professora Bella Professora	Branca	• Pedagogia: Uniasselvi • Especialização em Ed. Infantil e Séries Iniciais: UNC • Especialização em Gestão Escolar: Faculdade Capivari Especialização em Neuropsicopedagogia: Uniasselvi	Apenas trabalhou na Rede Privada por 25 anos	Sim 5 anos	“Ser professora é um desafio pra mim. Poder participar do desenvolvimento de uma criança nos primeiros anos de sua vida, além de desafiador é muita responsabilidade. E isso é apaixonante. Sou apaixonada pelo que eu faço”
professora Helena Professora	Branca	• Pedagogia: Univali • Especialização em Edu. Especial: Dom Bosco	7 anos de auxiliar de sala 1 ano de professora	Sim 1 ano	“Ampliar o meu olhar sobre a cultura da infância na Rede”.

Fonte: Sistematização da autora (2022)

Chamo atenção novamente para a formação das profissionais de educação dessa Rede. Todas as professoras que participaram da pesquisa possuem especialização, uma possui mestrado, e a outra, possui doutorado. Fato que revela um grupo com formação diferenciada do que acontece na maioria das redes de ensino da Educação Infantil do país.

4.1.3 Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Os Núcleos de Educação Infantil Municipal

Florianópolis, misticamente conhecida como Ilha da Magia, está localizada na região Sul do Brasil e é a capital do estado de Santa Catarina. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Floripa, como é carinhosamente chamada, possui uma extensão territorial de 674,844km², com o total de 537.213 habitantes, sendo 27 mil crianças entre zero a seis anos.

Na Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação, na figura dos Neims, atende um total de 18.100 crianças de zero a seis anos, distribuídas entre os 85 Núcleos de

Educação e 12 instituições parceiras, separados por cinco microrregiões. Na região Norte há 16 Neims e uma instituição parceira; na região Leste há seis Neims e nenhuma Instituição parceira; na região Continental há 16 Neims e duas instituições parceiras; na região Central há 28 Neims e nove instituições parceiras; e na região Sul há 19 Neims e uma instituição parceira. Totalizando 97 unidades de Educação Infantil⁴¹.

Para o campo de pesquisa, selecionei cinco Neims de quatro das cinco microrregiões citadas: um na região Sul, dois na região Centro, um na região Norte e um na região Continental. No quadro a seguir, constam informações acerca de cada um dos Núcleos, contudo, não especifiquei as regiões para manter o sigilo ético da pesquisa.

No Neim A, atuavam cerca de 38 profissionais docentes, atendendo seis grupos de trabalhos, que acolhiam cerca de 145 crianças em período integral. O Neim B tinha, possivelmente, 240 crianças com atendimento integral nos 10 grupos, contando com o trabalho de, possivelmente, 42 profissionais docentes. O Neim C acolhia em torno de 145 crianças e 35 profissionais docentes, com seis grupos de atendimento em período integral. O Neim D acolhia em torno de 155 crianças, divididas em sete grupos para a estimativa de 35 profissionais docentes. E o Neim E tinha aproximadamente 300 crianças atendidas em regime parcial, em sete grupos por período, e apenas um grupo de atendimento em período integral; contava com aproximadamente 42 profissionais docentes.

A sistematização do Quadro 3 permite a visualização das informações supracitadas.

Quadro 3 – Características dos Núcleos de Educação Infantil selecionados

Núcleo de Educação Infantil Municipal	Nº de crianças atendidas	Nº de grupos atendidos	Nº de profissionais docentes⁴²	Modalidade de atendimento
A	+ - 145	6	+ -38	Atendimento integral
B	+ - 240	10	+ -42	Atendimento integral
C	+ - 145	6	+ - 35	Atendimento integral
D	+ - 155	7	+ - 35	Atendimento integral
E	+ -300	14 parciais (sete matutino + sete vespertino) um integral	+ -42	Atendimento parcial (meio período)

Fonte: Sistematização da autora (2022)

⁴¹ Os dados citados foram extraídos do *site* PMFeduca, disponível na página da Secretaria Municipal de Educação (pmf.sc.gov.br), ambos acessados em julho de 2023.

⁴² Refiro-me às(os) professoras(es), às(aos) professoras(es) auxiliares, às(os) auxiliares de sala, às(aos) professoras(es) auxiliares de educação especial, à supervisão, à direção e às readaptadas.

4.2 ENTRE O REAL E O IDEAL: OS EIXOS TEMÁTICOS E OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

O primeiro material para análise foi obtido a partir de um roteiro pré-estruturado, realizado com as supervisoras e o supervisor. O roteiro foi composto, a princípio, por 26 perguntas organizadas em quatro eixos temáticos previamente elaborados, de modo a abarcar os objetivos iniciais. No momento da banca de qualificação, sugestões foram feitas no sentido de trazer para o texto informações de maior relevância para a pesquisa. E, para tal, foi necessário reconhecer que “a pesquisa social é sempre tateante, mas ao progredir elabora critérios de orientação cada vez mais preciosos” (Minayo, 1999, p. 13). Diante da reelaboração dos objetivos, instaurou-se três eixos temáticos, agora com um total de 15 perguntas, que serviram de subsídios para a construção das três categorias de análise, a serem apresentadas na próxima seção. As 15 perguntas, divididas em três eixos, consideram as práticas que atravessaram a RMEF, a documentação pedagógica e discorrem sobre as crianças e seu desenvolvimento.

No **Eixo Temático 1 – sobre os documentos da RMEF e assessoramento da supervisão** –, as perguntas versam sobre: o conhecimento das práticas pedagógicas que já perpassaram pela RMEF; a consulta nos documentos municipais; documentação pedagógica no PPP; a organização para acompanhar as documentações, para os assessoramentos e os documentos municipais nesses momentos; e a percepção da função da documentação pedagógica a partir do ponto de vista das professoras.

No **Eixo Temático 2 – sobre a Documentação Pedagógica** –, trata-se sobre: a estrutura do documento do planejamento e da avaliação como organização coletiva ou individual; documento do registro compartilhado e estudado; apontamentos e devolutivas para compor o texto de avaliação e contribuições para o planejamento; informações importantes sobre a criança que devem constar na avaliação.

Por último, os questionamentos do **Eixo Temático 3 são referentes à criança, a sua aprendizagem e seu desenvolvimento e à brincadeira** – a saber: a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, presente na avaliação, como um possível documento processual; indicativos da participação das crianças no planejamento; se há preocupação em registrar a diversidade do processo de desenvolvimento e o interesse das crianças; quais condutas chamam a atenção da professora e qual o procedimento realizado; quais condutas a criança

apresenta que demandam maior atenção e quais ações são planejadas para reverter tais condutas; e qual espaço que a brincadeira ocupa no planejamento.

O Quadro 4 oferece outra forma de visualizar os eixos temáticos e as perguntas relacionadas a cada um.

Quadro 4 – Eixos temáticos, considerando os blocos de perguntas

Eixos temáticos da entrevista	Descrição	Número de Perguntas
Eixo temático 1	Documentos da RMEF e assessoramento da supervisão	05 perguntas
Eixo temático 2	Documentação pedagógica	04 perguntas
Eixo temático 3	Sobre as crianças, o seu desenvolvimento e a brincadeira	06 perguntas

Fonte: Sistematização da autora (2023)

O segundo material para análise foram as documentações produzidas pelas professoras, que evidenciam as estratégias da ação pedagógica e se referem ao planejamento, ao registro e à avaliação. A intenção era ter acesso aos documentos que foram elaborados no início de cada semestre, tanto do primeiro quanto do segundo semestres. No entanto, devido ao volume de documentos que teriam que ser analisados, considerando o prazo de conclusão do mestrado, optei por trazer as considerações apenas do planejamento e do registro realizado no primeiro semestre.

Para realizar a síntese dos documentos, considerei as descrições do planejamento de uma semana e, sucessivamente, do registro desse respectivo período. Optei por esse recorte temporal baseada na Portaria 005/15, que normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público de Florianópolis e define as diretrizes para a organização da hora atividade⁴³ nas unidades educativas. Ela prevê seis horas e 40 minutos de hora-atividade semanal, por turno. Ou seja, diante dessa normativa, a hora atividade está estruturada semanalmente. Esse recorte foi necessário, tendo em conta a variedade presente na estrutura da organização do planejamento, ou seja, algumas professoras planejavam semanalmente, há as que planejam para 15 dias e as que planejam para o mês inteiro. Diante disso, todas as descrições e análises feitas sobre o planejamento e os registros das cinco professoras participantes, professoras Bella, Cristina, Duza, Helena e Regina, correspondem ao período de uma semana de um determinado mês do ano letivo.

⁴³ Baseada no art. 3º, inciso II, da Lei Nacional nº 11.738, de 16 de julho de 2008, referente ao piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, considerando a Lei (municipal) nº 2517, de 1986, a Lei nº 2915, de 1988, a Lei Complementar CMF nº 063, de 2003, a Lei (federal) nº 11738, de 2008, a Lei (municipal) nº 427, de 2012, e o Parecer CEB/CNE nº18, de 2012.

A intenção de acessar o planejamento, o registro e a avaliação foi para identificar possíveis indicativos de uma perspectiva de desenvolvimento infantil descritos nesses documentos, além do quanto eles revelam sobre a prática adotada pela professora e suas reflexões, bem como sobre o modo como a brincadeira aparece. Nesse caso, novamente, levantei os eixos temáticos de cada instrumento, visando estabelecer as categorias de análise, já amalgamadas com os eixos temáticos das entrevistas. Com o acesso e a leitura dos documentos pedagógicos produzidos pelas professoras, os eixos temáticos foram construídos desse modo: uma primeira leitura flutuante dos documentos e, na sequência, uma segunda leitura com a intenção de destacar os possíveis indicadores sobre o recorte da pesquisa. Assim, foi realizada uma pré-análise, que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas” (Franco, 2005, p. 48). Para a autora, mesmo que as unidades de registro sejam pensadas separadamente,

[...] elas podem e devem ser combinadas, compartilhadas e interrelacionadas para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instâncias de sentido e significado implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas (Franco, 2005, p. 42).

Ao analisar os planejamentos, emergiram eixos temáticos, a saber: 1º Eixo Temático do planejamento – perceber apontamentos possíveis que tragam impressões sobre as crianças e seu desenvolvimento; 2º Eixo Temático do Planejamento – como a brincadeira aparece no planejamento; 3º Eixo Temático do Planejamento – a participação da criança no planejamento.

Ao analisar os registros feitos pelas professoras, alguns elementos foram relevantes a ponto de indicarem os seguintes eixos temáticos: 1º Eixo Temático do Registro – perceber a presença da criança, os aspectos do seu desenvolvimento e as intervenções da professora; 2º Eixo Temático do Registro – registro como espaço de reflexão e impressões possíveis; 3º Eixo Temático do Registro – a presença das crianças no registro com indicativo para um replanejamento.

As informações referentes à avaliação foram organizadas nos seguintes eixos: 1º Eixo Temático da Avaliação – processo evolutivo da criança e as intervenções da professora; 2º Eixo Temático da Avaliação – estrutura do documento a partir da composição de parágrafos que indiquem as propostas realizadas e dos parágrafos que dizem da criança; 3º Eixo Temático da Avaliação – a presença da criança por meio de suas narrativas.

O Quadro 5 ajuda a compreender, de outro ângulo, os eixos temáticos conforme o planejamento, registro e avaliação.

Quadro 5 – Eixos temáticos: planejamento, registro e avaliação

Eixos temáticos	Planejamento	Registro	Avaliação
Eixo temático 1	Impressões sobre as crianças e seu desenvolvimento	A presença da criança, aspectos do seu desenvolvimento e as intervenções da professora.	Processo evolutivo da criança e as intervenções e /ou atuação da professora.
Eixo temático 2	Como a brincadeira no parque aparece no planejamento	Registro como espaço de reflexão e impressões possíveis	Estrutura da narrativa (1º e 2º semestre)
Eixo temático 3	A participação da criança no planejamento	A presença das crianças no registro com indicativo para um replanejamento	A presença da criança por meio de suas narrativas

Fonte: Sistematização da autora (2023)

Após explicitar os eixos temáticos nos três documentos considerados, descrevo, na próxima seção, as categorias de análise elaboradas *a posteriori*, emergentes da análise das informações obtidas nos instrumentos.

5 DA MEDIAÇÃO DA SUPERVISÃO AO TRABALHO AUTORAL DAS PROFESSORAS NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA NÃO MEDICALIZANTE: “DE QUALQUER MANEIRA CHEGAREI AO JARDIM”

[...] Alice abriu-a e encontrou um pequenino bolo, com as palavras “COMA-ME” lindamente escritas sobre ele com groselha. “Bom, vou comê-lo”, falou Alice, “e se me fizer crescer de novo, poderei alcançar a chave; se me fizer diminuir ainda mais, poderei passar debaixo da porta: de qualquer maneira chegarei ao jardim, e pouco importa o que acontecer!”
(Carroll, 2000).

Esse capítulo tem como foco a apresentação das categorias de análise elaboradas com base na sistematização das informações recolhidas pelos instrumentos: entrevistas realizadas com as supervisoras e documentos referidos aos planejamentos, registros e avaliações, realizados pelas professoras.

Como propõe Alice, “Poderei alcançar a chave ou poderei passar debaixo da porta”. Das duas, uma. Enfim, “cheguei ao jardim”. No jardim, as três categorias de análise constituem os itens do capítulo, a saber: os diálogos com a supervisão e as facetas da medicalização na prática pedagógica; as Estratégias da Ação Pedagógica: documentos reflexivos e autorais das professoras; as perspectivas de criança, do seu desenvolvimento e o papel das brincadeiras impressas no planejamento, no registro e na avaliação.

A definição das três categorias sustentam os objetivos específicos traçados, que rememoro aqui: 1) compreender as ações da supervisão como agente de mediação entre os professores e a documentação pedagógica com relação aos aspectos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; 2) investigar na documentação pedagógica como se expressa a compreensão das professoras sobre o desenvolvimento infantil; 3) identificar o espaço que a brincadeira, como promotora do desenvolvimento, ocupa nos documentos elaborados pelas professoras.

Na continuidade dessa seção, apresento de forma detalhada as narrativas e elementos que oferecem inteligibilidade à pergunta norteadora da pesquisa: como se revela na documentação pedagógica a compreensão das professoras sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças na educação infantil? Como caminho de chegada ao jardim, anuncio e construo sínteses reflexivas a partir das categorias anteriores.

5.1 OS DIÁLOGOS COM A SUPERVISÃO E AS FACETAS DA MEDICALIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: “TOME UM POUCO MAIS DE CHÁ”

“Tome um pouco mais de chá” e vamos conversar sobre o trabalho da Supervisão Escolar e suas muitas tarefas, entre as quais podemos citar: articular as ações e as relações educativo-pedagógicas, bem como propor, organizar e buscar subsídios para o trabalho pedagógico; formação em serviço e para assessoramento, individuais ou em grupos; momentos coletivos de estudo e reuniões pedagógicas; discussões sobre as ações pedagógicas que são refletidas nas documentações das professoras. Nesse sentido, a documentação constitui-se determinante na “estruturação do trabalho da supervisão, pois cabe a ela articular, em parceria com a direção, tempos, espaços e materiais, ou seja, atentar às condições necessárias para que a prática pedagógica se efetive” (Florianópolis, 2022, p. 299). Quanto à sua relação com as crianças, o documento da Rede Municipal propõe que seja horizontal, respeitando-as e entendendo-as como sujeitos capazes, e a quem movimentamos nossas ações de cuidado e educação (Florianópolis, 2022). No que se refere ao relacionamento com as famílias e com a comunidade educativa, considera necessário que a supervisão escolar estabeleça vínculos e diálogos de confiança, a fim de subsidiar a promoção de uma educação digna e de qualidade.

Os momentos instituídos para a formação continuada e para o assessoramento ao trabalho das docentes, coordenados por essas profissionais, seja no chão das unidades ou fora delas, auxiliam a construção de uma postura mais reflexiva, ajudando a pensar as relações educativo-pedagógicas e, ombro a ombro com as profissionais, aprimorar a documentação pedagógica produzida por ambas, entrelaçando-as aos documentos idealizados pela REMF, bem como o PPP da unidade.

É importante dizer que no conjunto de experiências e vivências proporcionadas para e com as crianças, produzidos por esse grupo de profissionais da educação, localizo o que Barcelos (2010, p. 93) destaca: “[...] que a organização do trabalho educacional pedagógico da UE é uma ação coletiva, permeada por reflexões teóricas-práticas que demandam uma organização e delegação de funções aos pares envolvidos”. O que significa afirmar que, de forma coletiva e democrática, podem ser pensados encaminhamentos para que as Estratégias da Ação Pedagógica sejam condizentes com orientações assentadas no Projeto Político Pedagógico construído a muitas mãos, *in locus*, conforme indica o documento: “Não podemos correr o risco de ter uma produção bem escrita e, na prática, se evidenciarem as contradições

entre o DITO e FEITO. [...] aprender fazendo significa estar atento, percebendo o movimento e reconhecendo quem são os envolvidos” (Florianópolis, 2000, p. 25).

Sendo assim, também pensamos que direcionamentos para auxiliar a elaboração da documentação pedagógica são importantes que estejam postos de maneira evidente no PPP. A *pari passu* com o que orientam os referenciais desse município e apoiadas em estudos e diálogos que devem ser feitos em cada unidade educativa, como elucida a supervisora Rose: “[...] trazemos no PPP a forma em que fazemos, dando orientações. Até porque a documentação da Rede também não traz, por exemplo, um modelo de planejamento”. O que vai ao encontro do excerto:

Consideramos pertinente reconhecer que o estilo da escrita é pessoal, mas que, paulatinamente, pode-se investir no refinamento dessa escrita, o que poderá ocorrer no diálogo com os demais profissionais e, em especial, com a supervisão e/ou coordenação, estabelecendo relação com o que orienta o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educativa (Florianópolis, 2022, p. 303).

Melhor dizendo, não há um modelo único e pronto, que servirá como balizador para a Rede, independentemente de sua realidade e território. Há que se considerar a subjetividade de cada professora, o seu olhar e compromisso com exercício da profissão, das suas horas dedicadas ao estudo e do grau de instrução que cada uma possui conforme sua formação. Destaco que todas as professoras dessa Rede são graduadas em Pedagogia, no mínimo.

Tal afirmação se evidencia no diálogo com a supervisora Marina. O PPP do NEIM em que atua, segundo ela, contém a subseção “Procedimentos Metodológicos” e “Documentação Pedagógica”. Essa última foi construída conforme os encaminhamentos presentes nos documentos oficiais da Rede, no entanto, “[...] eu sempre digo para as professoras que não foi eu que inventei. Que a documentação pedagógica que elas precisam fazer faz parte da docência e está dito nos documentos curriculares” (supervisora Marina, 2022). Não está dito só nos documentos curriculares, é prevista na LDB 9394/1996, no art. 13, que atribui à docência a incumbência de “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. E, no art. 31, dito sobre a criança, “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996). Ou seja, a documentação pedagógica é inerente ao magistério, à ação docente, independente do sujeito que a realiza, por isso precisamos construir conhecimentos sobre.

Destacamos a subjetividade da escrita de cada professora e, também, encontramos uma diversidade de práticas existentes entre os 85⁴⁴ núcleos de educação. Essa diversidade

⁴⁴ Cito somente os Neims que são oficialmente da Rede, sem mencionar os conveniados.

viabiliza diferentes formas de organizar e estruturar a documentação pedagógica. Sendo assim, cada unidade busca sua identidade de trabalho e sua autonomia, sem abrir mão do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, visto que, “sintetiza, pois, a experiência de seus educadores e de seus colaboradores externos que vivenciam o fazer diário nas Creches e Núcleos de Educação Infantil, orientando o trabalho com as crianças nas diferentes etapas do desenvolvimento” (Florianópolis, 2015, p.5).

Portanto, é viável para pensar e elaborar o trabalhado educativo pedagógico com e para as crianças, cabendo à supervisão garantir ações pautadas no referido currículo, investido na idealização de propostas criativas e desenvolventes. Para acompanhar a diversidade de práticas existentes numa mesma Rede, é preciso estar atenta para não desviar da concepção de criança e de educação infantil que abarcam os referenciais desta. É o que nos convida a refletir o supervisor Fábio:

[...] eu penso que a grande dificuldade em relação a todas essas metodologias é, justamente, o quanto temos conseguido na Rede ser coerente com o que está posto no Currículo. No sentido de que a criança seja o centro do processo curricular, inclusive como é previsto na resolução 005/2009, do Conselho Nacional da Educação (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

A apropriação e a visitação constante dos documentos constituídos pela educação do município, pela supervisão, torna-se fundante para dialogar com profundidade sobre as estratégias pedagógicas, produzidas pelas professoras. No fazer docente no interior da unidade educativa é, em especial, na figura da supervisão que a professora busca amparo pedagógico, driblando um possível fazer solitário na busca incessante de uma ação metodológica condizente com que se espera de uma profissional na Educação Infantil.

Nesse intento, dialogar com as professoras tendo a compreensão dos documentos da Rede de forma confortável de quem ajudou a construí-lo é dar a elas o amparo que buscam, em virtude de que “Todos os seus elementos pessoais, toda a experiência de sentimentos e pensamentos, além da vontade, são utilizados sem cessar nessa atmosfera de tensa luta social denominada trabalho pedagógico interno” (Vigotski, 2003, p. 303). De forma precisa, a Supervisora Marina chama para ela a responsabilidade de sensibilizar e acolher as professoras no fazer docente:

Toda vez que eu me sento com uma professora para fazer assessoramento eu nunca me sento sem os documentos curriculares, porque eu sempre vou discutindo com elas os planejamentos em cima desses documentos. Nós supervisores, participamos da tessitura desses documentos, nós supervisores somos obrigados a ter essa leitura, a sensibilizar e cobrar das professoras também. E daí vamos discutindo os planejamentos juntamente com os documentos curriculares. E eu peço para as professoras buscarem os documentos na medida em que estão fazendo o seu planejamento, porque são orientadores. Eles dão conta de fundamentar um bom planejamento (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

Tanto o planejamento quando o registro e a avaliação das crianças, documentos que norteiam as ações pedagógicas e educativas das professoras encontram amparo nas Orientações Curriculares⁴⁵ para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Em contrapartida, é no Projeto Político Pedagógico de cada núcleo infantil que a professora encontrará respaldo para fomentar uma documentação autoral. Idealizado e formalizado coletivamente, com princípios norteadores caros, do ponto de vista desse coletivo, e no que pese a realidade da comunidade educativa na qual a unidade se anexa.

Na busca de maior coerência entre o que praticamos enquanto docentes e os escritos dos referenciais da Rede, que têm como objetivo alicerçar nossas práticas, ao que parece há um desafio, conforme o que expressa a supervisora Marina: “*Nem sempre o que está nos documentos curriculares está traduzido nas práticas*”. Sua ressalva é reiterada nas palavras da supervisora Rose ao relatar que, com vinte anos na Rede, acompanhou as muitas mudanças na prática e, principalmente, na parte teórica, na documentação construída. Porém “*muitas coisas ainda precisamos avançar*”:

Acho que ainda a gente precisa estudar bastante, principalmente nas questões relacionadas à nossa prática mesmo, porque a teoria está bem completa, bem esclarecida, está bem atualizada e está dentro da documentação nacional. Mas a prática... penso que precisamos aprofundar mais (Entrevista realizada com a supervisora Rose, 2022).

Os excertos dos depoimentos das supervisoras sugerem que a teoria está para sustentar o ato pedagógico e não para produzir práticas dissociadas, ingênuas e descoladas de análise crítica – conforme sinalizaram, com unanimidade, as supervisoras e o supervisor entrevistado. Caso contrário, a prática sem teoria vira ativismo (Freire, 1996).

Na entrevista com a supervisora Júlia, sua fala registra um pouco da dificuldade das professoras de acompanharem o que de fato está presente nos referenciais da Rede, revelando a dificuldade de, muitas vezes, pensarem para além do habitual. Abandonar práticas que estão a caminho de serem superadas ainda recaem sobre as professoras como um desafio, sendo que ainda é difícil compreender que quaisquer de nossas ações estão sustentadas em teorias orientadoras de um fazer docente. Sobre isso, aponta Suely A. Mello (2015, p. 2, grifos da autora),

[..] é necessário enfrentar o desafio de compreender a teoria e, para isso, enfrentar o preconceito que, em geral, se percebe na educação em relação às teorias. De um modo geral, a atitude dos professores frente às teorias é de desinteresse. Isso se deve possivelmente à urgência que sentem em resolver os muitos problemas da prática

⁴⁵ Atualmente, contamos com o documento de Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022).

educativa e, também, possivelmente, pela crença cristalizada no ditado popular que afirma a não funcionalidade da teoria na prática – “A teoria, na prática, é outra!”.

Precisamos interrogar o ditado popular “uma inverdade dita várias vezes pode vir a ser apropriado como uma verdade”. Se não nos preocuparmos em entender quais teorias orientam as nossas ações, corremos o risco de ir na contramão de uma educação afirmadora de direitos da criança. Ou seja, nossa prática pedagógica precisa ser objetivada de forma coerente com os pressupostos teóricos, éticos e estéticos, “além de exigir comprometimento profissional, exige também conhecimento teórico associado à sensibilidade e criatividade que potencializam a vida das crianças” (Florianópolis, 2022, p. 305).

No encontro com as supervisoras e o supervisor, alguns fragmentos das entrevistas chamam atenção para os desafios do fazer docente, como o que nos disse a supervisora Júlia:

Aqui na unidade, com as profissionais, principalmente as mais antigas, talvez pelo tempo de “casa”, não sei, mas a gente percebe que tem um pouco de resistência em fazer pequenos grupos para trabalhar, ou pensar mais assim... com um olhar para pequenos grupos de trabalho. Elas precisam fazer aquela proposta com todo mundo junto. Então, percebo que agora elas estão começando a fazer essa movimentação, mas é uma caminhada de diálogo, vivências. (Trecho da entrevista com a supervisora Júlia, 2022).

Trabalhar em pequenos grupos é uma estratégia que vem sendo apontada pela Rede como forma de qualificar o trabalho com as crianças e como forma de superar práticas ultrapassadas, conforme se evidencia nas formações e nos documentos oficiais do município. Por outro lado, de forma contrária ao ponto de vista da supervisora, foi identificado no planejamento das professoras pesquisadas uma organização que contempla o trabalho em pequenos grupos. Essa contradição denuncia as mazelas da nossa ação pedagógica, haja vista que apresenta três leituras possíveis: i. ou a supervisão escolar se coloca distante do fazer docente, na eminência de não perceber o que de fato é proposto e a forma que é trabalhado nos grupos de crianças; ii. ou as professoras colocam nos seus planejamentos algo que não realizam efetivamente no cotidiano e acabam por trazer uma organização prescrita que não é viabilizada por algum motivo; iii. ou, ainda, as duas hipóteses. É pertinente pensar que um dos motivos poderia ser a falta de compreensão sobre essa forma de trabalhar. Vê-se que no planejamento há uma organização para trabalhar em pequenos grupos e de forma diversa, porém, esse mesmo planejamento prevê que todos os pequenos grupos trabalhem a mesma proposta dentro de uma mesma perspectiva, contrariando a abordagem reggiana que inspirou essa dinâmica de trabalho.

Então, suspeita-se que estamos limitadas em relação a trabalhar nessa dinâmica. O que reforça a necessidade da supervisão se colocar como parceira para ajudar a compreender e construir coletivamente essa forma de trabalho sistemática. Suspeitar que as professoras com

mais tempo de lotação na mesma unidade mostram resistência é a prova de que algo está faltando para que elas avancem dentro da metodologia de trabalho preconizada. Descortina-se aí uma possível fragilidade da supervisão como agente articulador, que teria a incumbência de instruir as docentes, ofertando leituras e momentos de conversa na hora-atividade, apresentando possibilidades para viabilizar o trabalho em pequenos grupos e apontando outras saídas.

Nos planejamentos das professoras observa-se uma organização para trabalhar com as crianças em pequenos grupos. A professora Helena escreveu: *“propostas com peças de montar: em pequenos grupos as crianças irão montar com pecinhas, a letra inicial do seu nome e apresentar para o amigo. Deixar as mesmas expostas pela sala”*. Além de uma organização prévia, Helena pareceu indicar uma continuidade para a proposta ao fazer com que ela permanecesse exposta na sala. No registro da professora Bella, encontramos uma passagem sobre trabalhar em pequenos grupos, assim descrita: *“Com o grupo dividido em dois, trabalhamos com as pedrinhas nas pranchetas com os numerais até o 10”*. Encontramos, também, uma organização de trabalho em pequenos grupos de crianças, elaborada pela professora Cristina, motivada a partir da ausência de uma outra docente e das condições climáticas:

Por estar chovendo e somente eu e a professora Julia estarmos na sala (além de também o Gabriel estar sem a professora Maria, nesse dia achamos melhor fazer vários grupos separados na sala, revezando entre eles...mesa da massinha de modelar, do desenho, da leitura de livros didáticos, quebra-cabeças e outros jogos pedagógicos) (Trecho do registro da professora Cristina, 2022).

Trabalhar em pequenos grupos, além de nos dar a possibilidade de observar melhor as crianças, oportunizando o exercício da democracia, garante a elas o direito de escolha. Esse arranjo também ajuda a professora na organização do grupo, conforme a dinâmica do dia.

Como é possível observar, a falta de uma profissional fez com que a professora Cristina organizasse o cotidiano de maneira a garantir o atendimento. Penso que essa passagem do registro traz uma importante ressalva. Gabriel é uma criança contemplada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Maria é a professora auxiliar de Educação Especial. Sendo assim, supomos a dificuldade da professora para atender as necessidades específicas e os interesses dessa criança, considerando, ainda, a ausência da profissional nesse dia, as condições climáticas adversas e o conjunto de outras crianças também com suas demandas.

O planejamento nesse dia não conseguiu incluir Gabriel e, por isso, foi necessária sua mudança. Cristina sinaliza os desafios colocados ao se deparar com as dificuldades que

temos de planejar, considerando a diversidade de um grupo de Educação Infantil e as condições de trabalho da professora. É como se a professora auxiliar de Educação Especial, por si só, fosse a garantia para conduzirmos o trabalho em um grupo em que há crianças com deficiência. Penso que ainda não nos certificamos de que essa terceira profissional atuando no grupo melhoraria, consideravelmente, a qualidade do atendimento à todas as crianças e ao trabalho das docentes que ali estão, visto que é mais uma professora para conduzir a relação educativo-pedagógica com as crianças.

No cotidiano da unidade, no dia a dia na sala de referência e nos demais espaços do Neim, compreendo que a professora auxiliar de Educação Especial pudesse estar para as crianças do grupo, assim como para criança deficiente, pensando junto com as demais docentes as proposições desenvolvimentes que abarcassem os desenvolvimentos dito típicos e atípicos, num contexto de vida social coletiva. Mas é preciso mediação para o desenvolvimento. Nesse aspecto, a peculiaridade da criança (ou das crianças atípicas), não pode ser vista como um ponto de chegada e um empecilho para o planejamento acontecer. Se aguçarmos as potencialidades dessas crianças, contemplando-as previamente no planejamento e ressignificando suas ações, será um bom caminho para entendermos que o espaço coletivo de educação formal é peça central, a engrenagem maior dessa transformação.

No documento da professora Regina há um registro reflexivo sobre trabalhar em pequenos grupos, com a intenção de um replanejamento para adotar uma escuta atenta, aprimorar o atendimento, proporcionar um melhor aprendizado e uma melhor interação entre as crianças:

As parlendas se fizeram presentes em nosso cotidiano, ensinei duas parlendas às crianças: adoleta, babalu. Convidei as crianças a fazerem com o colega ao lado essa brincadeira que desenvolve a linguagem oral, corporal, fundante no desenvolvimento das crianças. Mas penso em retornar em pequenos grupos outras parlendas, apresentando imagens dos livros de parlendas, para que as crianças possam dar as suas opiniões, dialogando em pequenos grupos (Trecho do registro da professora Regina, 2022).

Estar em pequenos grupos propicia o olhar atento da docente à individualidade das crianças e a aproximação entre elas, incitando novas relações e trocas de saberes. O fato de estarmos coletivamente juntos não caracteriza interação, algo que no trabalho em pequenos grupos tem mais probabilidade de acontecer, como aponta Malaguzzi (1999, p. 99): “Esse arranjo permite boas observações e o desenvolvimento orgânico de pesquisas sobre a aprendizagem cooperativa, bem como sobre a permuta e divulgação de ideias”.

A supervisora Marina relatou que no Neim as professoras trabalham com as Zonas Circunscritas⁴⁶ que oportunizam às crianças terem mais autonomia para explorar os espaços da sala que foram organizados com objetivos prévios. Ao colocar-se como parceira na constituição de um perfil de professora que procura no seu fazer docente a construção de sua práxis, a supervisão escolar impulsiona a pensar certo, compreendendo que “pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores [...] mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido [...] em comunhão com o professor formador” (Freire, 1996, p. 18). O professor formador, ou melhor, a professora formadora, tomaremos aqui como sendo a supervisão escolar que, ao incitar o pensar certo, corrobora com a construção da documentação pedagógica no sentido de tratá-la como ferramenta de trabalho. É a própria estratégia da ação como instrumento que norteia o fazer docente.

O fazer pedagógico da supervisão, no que tange à produção da sua própria documentação, ao planejar as suas ações para conduzir o trabalho com equipe docente, e ao registrar suas ações e impressões, incita essas profissionais a superarem a ideia de que a elaboração da documentação pedagógica é um processo puramente burocrático e sem sentido. Essa percepção é manifestada pelas professoras que estão em processo de apropriação dos documentos da Rede, que não caracteriza tão somente as professoras ingressantes.

Devido ao aumento significativo no atendimento às crianças e devido ao crescente número de Neims nos quais a prefeitura vem investindo, a Rede tem recebido muitas professoras de outras regiões. Esse aumento de profissionais que iniciam a carreira e outras que, apesar do acúmulo de experiência como professora, são ingressantes na Rede, apareceu na declaração do supervisor e de todas as supervisoras entrevistadas como um desafio:

Observo muito que as profissionais que têm vindo de outros espaços, de outros estados especialmente, ainda não compreenderam isso. E, inclusive, entregam o planejamento para mim e fazem outra coisa em sala. E eu digo, “tá, mas não tem planejamento?” Planejamento é para isso, é para te guiar nas ações e relações, senão for para te guiar, então rasga e joga fora... (Entrevista realizada com a supervisora Joana).

Diante do número significativo de profissionais docentes ingressantes na Rede, de forma geral, temos um total de 1080⁴⁷ professoras ACTs, considerando professoras e professoras auxiliares, informação referente ao ano de 2022. Dessas, apenas 274 estariam trabalhando pela primeira vez na Rede no respectivo ano. Isso nos dá a estimativa de 25%. Quanto à efetivação de professoras e professoras auxiliares, temos um total de 135

⁴⁶ Zonas circunscritas, segundo a denominação de Carvalho e Rubiano (1994), referem-se a um certo tipo de arranjo espacial que delimita claramente áreas no ambiente, em pelo menos três lados, por meio de barreiras (mobiliário, parede, desnível de solo etc.). No cotidiano foram chamadas de “cantos”.

⁴⁷ Informação obtida diretamente com a Gerência de Formação Continuada – RMEF em 2023.

professoras efetivadas em 2022, e apenas 36 estariam trabalhando na Rede pela primeira vez, um percentual de 26%. Essa informação revela que 310 professoras ingressaram na Rede pela primeira vez em 2022. Em uma Secretaria Municipal de Educação com 85 núcleos de educação, há uma estimativa de três profissionais docentes iniciantes por unidade. Se levarmos em consideração o número de profissionais docentes que já atuam nos núcleos de educação mencionados nessa pesquisa, nos quais foram realizadas as entrevistas, e compararmos com o número de profissionais ingressantes, esse dado se torna irrelevante.

O que quero dizer com isso? Retornando aos indicadores e dados numéricos, podemos concluir algo que já foi mencionado no parágrafo anterior. Dito isso, é possível concluir que a suposta falta de conhecimento sobre os escritos basilares da Rede não está somente localizada na escritura de quem chega, mas também entre os manuscritos das profissionais docentes de carreira.

O depoimento do supervisor Fábio oferece pistas para compreender o que possivelmente poderia ser um dos motivos para tanta relutância acerca da documentação pedagógica, que acaba por gerar registros extensos e sem ponto de reflexão:

Eu compreendo isso. Na lógica, eu estou na frente no grupo de crianças, eu enxergo várias coisas e a minha cabeça automaticamente já começa a pensar em várias coisas. Então, para mim, está muito claro o que vou fazer. Agora, quando eu tenho que colocar isso no papel, aparece a dificuldade didaticamente, de separar algumas coisas que eu pensei junto. Por exemplo, a escrita do objetivo de uma proposta. A professora sabe o que vai fazer, mas escrever objetivo é uma das maiores dificuldades que a gente tem. Imagino que com o teu projeto de pesquisa devas ter sofrido com isso também. Como é que eu ponho isso? Como é que separo a ação do objetivo? Passa a ser um sofrimento, pois aquilo que estava claro na minha cabeça virou um problema, porque eu tenho que comunicar para o outro de uma forma que ele entenda. Aí eu acho que começa o sofrimento. Outra coisa: exige tempo, exige estratégia.

Me contar que às 08h às crianças foram chegando e foram pegando os brinquedos e aí, depois, às 08:30 foi servido lanche, não tem nenhuma novidade para mim, inclusive está previsto no PPP que é para ser assim. A partir dessa reflexão começam os atrasos. Aí a gente vai cobrar, e elas dizem “ah, é muita coisa”. Realmente, é muita coisa! Então começamos a fazer o exercício de mostrar as possibilidades de dar foco nesses registros (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

A supervisora Rose usou o termo “bicho de 7 cabeças” como metáfora para exemplificar o que a documentação pedagógica parece ser para as professoras que ela veio acompanhando. Inclusive ouviu dizer entre elas que é uma burocracia desnecessária e, nesse caso, o assessoramento da supervisão é primordial:

Como um bicho de 7 cabeças. “Ai, Socorro...” Têm professoras que pegam vaga aqui e, no começo dizem; “ai, eu não quero. É muito papel”. No meu ponto de vista, elas veem como uma burocracia e acham que não é necessário. Nesse sentido, temos que fazer a contrapartida. Primeiro, porque nós somos profissionais da educação e se não escrevermos aquilo que a gente faz, tudo isso se perde, principalmente na Educação Infantil. No Ensino Fundamental, o professor aprova o aluno se ele é

bom, e se não é, reprova. Na Educação Infantil não aprovamos e não reprovamos ninguém, então temos que escrever sobre o nosso trabalho, sobre os avanços das crianças. Mas, referente a documentação pedagógica, a maioria questiona: para que fazer isso? Para que fazer aquilo? Precisa disso tudo mesmo? (Entrevista realizada com a supervisora Rose, 2022).

Para compreender a imprescindibilidade dos instrumentos que articulam as Estratégias da Ação Pedagógica, requer estudo, formação e foco por parte das docentes e da supervisão escolar com o objetivo de transpor essa concepção do “bicho de sete cabeças”, livrando-se de culpabilizar o outro por não saber e não fazer. Como já dizia Paulo Freire (1991), ninguém se torna professora numa terça-feira às quatro horas da tarde. E, muito menos, nasce professora. Ou porque apenas gosta de criança. É necessário estudo, prática e reflexão da prática. Isso também vale para a supervisão. Apostar na sua formação, bem como idealizar e realizar formações *in locus*, no chão das unidades, é o compromisso magistral da supervisão escolar. Portanto, seus estudos precisam estar alinhados aos referenciais norteadores, nacionais e municipais, precisam estar inteirados das discussões, perspectivas e concepções pedagógicas que se estendam até o fazer docente, refletindo princípios éticos, estéticos e políticos. Precisam acolher e compreender o processo formativo de cada docente sem padronizá-las na busca incessante de uma professora ideal, a qual seja dotada de uma prática perfeita. “Estudar é também e, sobretudo, pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo” (Freire, 1981, p. 3). No pensar certo dos estudos com a prática, percebe-se, evidentemente, a complementaridade desses dois aspectos.

O pensar certo emerge do senso crítico no planejamento. Diferente de ações improvisadas que não requerem planejamento prévio e não problematizam o ponto de vista das crianças. Se recolhem a um fazer espontaneísta de uma proposição que está apenas contemplada no “papel” para tão somente “entregar para a supervisão”. Trazendo o espontaneísmo e o ativismo à baila, tal como fiz quando da menção à Freire, a supervisora Marina revelou que esse pensamento já esteve presente entre as professoras e o quanto foi e é preciso superá-lo, dando valor ao trabalho docente: “*Como escutei de uma professora [...] – ‘Meu planejamento está na cabeça, não precisa estar escrito’.* Não tem como. Essa questão já está ultrapassada, as professoras já sabem que precisam planejar, desde a primeira semana de inserção”. Desde a proposta de 1988 da RMEF já se prevê a funcionalidade do planejamento encarado como documento inerente à prática pedagógica e, nesse sentido, indispensável para o fazer docente. Nesse caso, “deve-se ter bem claro que em momento algum o professor irá para a sala sem o seu planejamento” (Florianópolis, 1988, p. 51). O que se deve fazer é incluir as contribuições das crianças.

Quando o planejamento é encarado como algo menor que apenas “está na cabeça”, dá-se pauta a um espontaneísmo, negando o ofício de docentes pesquisadoras e questionadoras da prática, nivelando por baixo os momentos pedagógicos junto às crianças, haja vista a falta da necessidade de complexificar esses momentos, conduzindo as ações junto às crianças conforme *laissez-faire*. Estar junto às crianças demanda observação e escuta atenta, como indica Joselma Salazar Castro (2017, p. 1327): “Isso requer propostas e respostas responsáveis (responsabilidade e responsividade) sobre a educação na creche e pré-escola, com crianças”.

Outro apontamento é que está presente nos depoimentos da supervisora Júlia é a elaboração de registros rasos, sem focos de observação, ausente de crianças e cheios de adulto:

[...] eu pergunto a elas: cadê aquela proposta maravilhosa que vocês fizeram? Cadê o que a criança tal falou sobre a goiaba? Falta colocar isso no registro, sabe? Os pequenos detalhes. Elas ainda não conseguem perceber. Falta ter um olhar para esses relatos, para essas coisas, né? Porque essa é a função da documentação, não é? Então, as professoras acabam sempre ficando nesse padrão, do tipo: “Fomos ao pé da Goiabeira, ponto”. E os detalhes, gente? Não sei se é também por conta da logística, não sei. Mas ainda estou tentando fazer essa movimentação (Entrevista realizada com a supervisora Júlia, 2022).

A superficialidade do conteúdo nos registros também foi questionada pela supervisora Rose, que costumava acompanhar os registros por meio da ferramenta Google Drive, dando devolutivas e fazendo considerações, e aproveitando o momento da hora-atividade de uma hora e vinte para conversar com as professoras sobre os conteúdos das documentações apresentadas:

Faço a leitura dos registros. O registro é feito semanal. Toda semana eu faço a leitura do registro, eu dou a devolutiva, e já dou algumas sugestões. Cada profissional tem o seu jeito de registrar, né? E aí eu vou conversando com elas ali, tudo pelo drive, dizendo “oh, você não precisa contar a rotina, a rotina, a gente já sabe, não precisa contar que você foi ao parque, lavou as mãos... Entendeu? Se você fez pintura, como foi essa pintura? Como foi isso para as crianças, o que que eles falaram?” Então, é nesse acompanhamento pelo drive, e nos encontros de 15 em 15 dias, eu vou conversando com elas sobre a documentação. E, entre elas, é tudo pelo Drive ou pelo WhatsApp (Entrevista realizada com a supervisora Rose, 2022).

Frente às novas tecnologias, em especial o uso do Google Drive⁴⁸, fomenta-se um novo aprendizado, o domínio de uma nova mídia que as docentes precisam ter. Isso caracteriza novos esforços e tempo para se apropriar dessa nova ferramenta. Para umas pode

⁴⁸O Google Drive faz parte da cadeia de aplicativos do Google, e tem como função o armazenamento em nuvem de fotos, documentos de texto, planilhas e apresentações. Tudo sincronizado e com possibilidade de compartilhamento entre suas equipes (Lira, 2021).

ser mais compreensível, mas, para outras, nem tanto. É preciso ter cautela ao induzir “diálogos” por meio dessas mídias, como sinalizam as pesquisadoras:

[...] ter em mente que a docência na e da cultura digital passa tanto pela formação inicial – hoje insuficiente porque professores raramente saem das licenciaturas com uma formação crítica e técnica mínima para o trabalho com as mídias e tecnologias digitais na escola –, quanto pela formação continuada, pela avaliação de práticas, pela construção de um banco de conhecimento compartilhado. Além de tudo isso, é imprescindível um fornecimento tecnológico adequado e uma postura inovadora e democrática do professor (Coutinho; Girardello, 2021. p. 78).

É inegável o avanço da tecnologia e o quanto ela nos auxilia até mesmo pedagogicamente, porém, penso que vale a pena pensarmos acerca do quanto estamos atuando num espaço relacional, onde a dimensão humana também se dá no cotidiano da educação infantil, e à docência compartilhada se acresce nessa dimensão. Há de se pensar em encontros formativos nos grupos de atuação, pensar em encontros efetivos com a presença do outro para transcender supostos diálogos unilaterais.

É fundamental estarmos presente e nos tornar docentes mais atentas e conscientes, capazes de observar e interpretar os gestos das crianças, capazes de registrar suas falas, portanto, mais sensíveis às respostas das crianças mediante as intervenções. Isso nos ajuda a fazer pausas e autoavaliação, como indica Malaguzzi (1999). Nesse aspecto, as professoras esperam a contribuição da supervisão escolar para “a construção de habilidades de observar e ouvir as crianças. Ajudar a identificar caminhos para possíveis projetos” (Ostetto, 2000b, p. 24). As professoras também esperam ser compreendidas, e, se sentem a necessidade em contar sobre a rotina, por que não problematizar estes relatos? Quem decide o que deve ser ou não contemplado no documento? Nessa premissa, é oportuno ouvir as professoras diante dessa necessidade e rever quais as orientações de escrita estão contempladas no PPP, levando-as a perceber o que de fato é relevante nessa escrita, e quais implicações essas informações podem conter na eminência de indicar novas ações. Reconhecemos o quanto suscitar um planejamento e um registro de forma mais assertiva requer compreensão e estudo, não é inato à docente, é processual. E o quanto a supervisão escolar pode incidir nesse processo de forma construtiva e participativa, pois já houve um tempo,

Na rede, alguns profissionais que tinham como referência o modelo do ensino fundamental, ficaram sem elementos para pensar um planejamento que envolvesse as crianças pequenas, chegando alguns a deduzirem que não se fazia necessário sistematizar o planejamento, bastaria observar as crianças e conduzir a rotina. Tal entendimento culminou com práticas espontaneístas, que não contribuíram para o desenvolvimento das crianças e nem qualificaram ações de forma que possibilitasse o reconhecimento da educação infantil como pertencente ao primeiro nível da educação básica (Barcelos, 2010, p. 99).

Encontrar um foco para o registro parece ser uma estratégia assertiva para o supervisor Fábio, uma vez que a função da documentação pedagógica, para ele, talvez a mais importante, seja a de compreender o que o grupo de crianças está querendo, o que o grupo mais precisa. Ele ainda acrescenta que o pensamento burocrático sobre o planejamento e o registro acomete também uma parcela de supervisores ingressantes, quando exigem os cadernos das professoras para darem um “visto” sem perceber o quanto essa documentação alimenta a ação da supervisão:

O registro alimenta o meu conhecimento sobre aquilo que você está olhando a partir da sua prática pedagógica, para que eu possa pensar e compreender, enquanto supervisor, que está do lado fora, o que acontece lá dentro. Não estou lá dentro o tempo todo e, por isso, eu tenho um olhar diferente, que às vezes, pode mediar melhor um conflito com uma criança, pois talvez possa ser mais fácil, porque eu estou fora. Como é que eu vou te ajudar? Como é que eu vou mediar para ampliar o teu repertório para que tu possas ampliar o repertório das crianças também? Então, ainda é visto como um fardo, mas pela nossa caminhada na Rede, eu já vi muita evolução (Entrevista realizada com supervisor Fábio, 2022).

Ao interpretar o que os registros trazem, a supervisão adota o que Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra (1998) chamariam de um “olhar estrangeiro”. Aquele que vê de fora, um olhar que provoca teorias e ultrapassa aquela visão costumeira de cada dia, aquele que tudo olha, mas nada vê. O olhar sensível da supervisão para as estratégias pedagógicas e para os atos docentes, e concomitantemente para as crianças, também constitui o olhar de estrangeiro, que observa de outro ângulo e ajuda a repensar criticamente o processo educativo (Florianópolis, 2022) –, ao participar com mais aproximações dos registros e dos planejamentos das docentes. O relato do supervisor Fábio com recortes de um diálogo que teve com uma professora aponta para esse olhar estrangeiro:

[...] já se deu conta de que naquele dia você pensou algo para 25 crianças, e que, com dois adultos mediando já era algo bem puxado? [...] Ah, outra coisa: por que você não dividiu essa proposta? [...] enquanto um grupo pequeno está fazendo isso, tem uma segunda proposta rolando para o restante, nem que seja de explorar o espaço dos brinquedos da sala. Porque daí você tem possibilidade de mediar mais de perto essas crianças. Isso é importante (Entrevista realizada com supervisor Fábio, 2022).

Mesmo com os contratempos e desafios, vê-se com otimismo que nós, as professoras da Rede, avançamos consideravelmente e seguimos avançando. Fato esse apontado com entusiasmo pelas entrevistadas e pelo entrevistado. Estamos nos conscientizando e conseguindo perceber que necessitamos da documentação pedagógica para pensar didaticamente o que iremos projetar e replanejar, se for necessário, para, assim, enxergarmos as crianças e oportunizarmos suas vozes, e para refletirmos sobre as relações e os processos educativos e avaliarmos nossas ações. A documentação pedagógica existe para organizar o trabalho pedagógico, como indicam Mello, Barbosa; Faria (2020). A supervisora Joana

considera que esse processo já está sendo incorporado pelas professoras: “*Eu acho que hoje... eu acho, não, tenho certeza, que hoje o processo de planejar, observar e registrar está bastante internalizado pelas professoras, visto como fundamental, como instrumento básico do seu trabalho*”.

Diante das dimensões dissertadas, a supervisora Marina alegou que, para as docentes lotadas e para aquelas que passaram pelo Neim, a elaboração da documentação pedagógica parece ser mais tranquila, uma vez que seguiam trabalhando e estudando sobre essa temática, antes mesmo de a Rede lançar as Orientações Curriculares (Florianópolis, 2012). Ciente de que a elaboração da documentação é trabalhosa, e que está prevista no PPP e nos documentos da Rede, Marina aconselha as professoras a aproveitarem bem o momento da hora-atividade na direção de pensar e garantir espaços formativos ao corpo docente, evitando acúmulos de trabalho. Como forma de incentivar as professoras a compreenderem a importância do registro e do planejamento para o processo de aprimoramento da docência, Marina fez questão de ressaltar a relevância dessa documentação também na rotina da supervisão:

Quando eu cheguei aqui na unidade, no final de 2002, senti falta de um documento curricular orientador, e fomos estudar sobre esse processo do planejamento, desde então, eu também registro muito. Sempre tive essa prática da documentação pedagógica, enquanto supervisora da unidade. Tanto da parte pedagógica, junto com as professoras, como do coletivo. Eu cobro a documentação pedagógica das professoras, mas elas sabem que eu também faço a minha, enquanto supervisora, e dou visibilidade nisso para elas. Não gosto muito da palavra “cobrar”, mas penso que, se discutimos a importância desse documento na Rede com as professoras, com as profissionais docentes, tenho que dar o exemplo (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

Nessa mesma linha de raciocínio, a supervisora Joana salienta a importância de elaborar a sua própria documentação e socializá-la com as docentes. Até como forma de mostrar que uma supervisora também tem as suas ideias e fragilidades e, por isso, se apoiam em aportes teóricos para reflexão. E “[...] estas observações, devidamente fichadas, passam a constituir desafios que devem ser respondidos por quem as registra. [...] estas ideias os remetem a leituras de textos com que podem instrumentar-se para seguir em sua reflexão” (Freire, 1981, p. 3-4).

No compartilhar das estratégias da ação pedagógica com a supervisão é que as professoras se sentem mais amparadas e, por que não dizer, confortáveis em mostrar suas fragilidades também. No Neim da respectiva supervisora, tanto os registros como os planejamentos e as avaliações elaboradas pelas professoras são sempre compartilhados com a Supervisora Joana, que costuma fazer a leitura de todos os documentos, dar devolutivas e fazer apontamentos sempre que necessário. Contudo, entre as próprias docentes, há um certo receio em compartilhar seus registros com seus pares:

Por exemplo, digamos que a professora registrou que uma criança tenha apresentado um comportamento, e que ela está tendo dificuldades para lidar com esse comportamento da criança, e acaba, no registro, me pedindo ajuda. Veja... a professora está abrindo o coração e dizendo que não sabe, talvez revelando uma possível fragilidade. Isso assusta. Porém todas nós temos fragilidades, todas nós somos incompetentes em alguma coisa. Eu gosto muito do Paulo Freire quando fala assim “ninguém é ignorante em tudo e ninguém sabe de tudo”. Por isso faço questão de compartilhar meus registros com elas, de revelar essa minha fragilidade, e dizer que eu também não sei sobre como proceder com determinada situação e que me sinto impotente também (Entrevista realizada com a supervisora Joana, 2022).

Isso também é um desafio que recai para os pesquisadores da documentação pedagógica. Como ter acesso a esses documentos produzidos pelas professoras de forma que elas não se sintam invadidas e confiem na pesquisadora? O registro é um documento marcado por uma escrita pessoal e reflexiva. Ao ser elaborado pelas professoras e socializado com a supervisora e com o grupo de atuação, pode mobilizar incertezas, expor dificuldades, além de anunciar suas conquistas, e a necessidade de se auto responsabilizar pela sua formação (Ostetto, 2008).

Segundo a supervisora Rose, nos núcleos de educação, a socialização dos registros fica restrita à supervisão e às professoras do grupo de atuação. Talvez pelo receio de julgamentos, pelo receio de uma interpretação equivocada. Em seu Neim, no entanto, o registro, quando vira tema para a formação pedagógica continuada, é socializado e estudado pelas profissionais da unidade. Fora isso, é compartilhado apenas com a supervisora Rose e com as profissionais do grupo de atuação.

Para a supervisora Marina, o registro ainda está impregnado pelo jargão, “o registro é pessoal” e, a partir disso, fica a resistência de compartilhar com os pares os seus escritos. Em contrapartida, comenta que “*como a gente já vem adotando o Google Drive, todos os grupos têm planejamento e registro compartilhados, deixa de ser pessoal. Embora todas tenham acesso, não significa dizer que todas tenham interesse em ler ou leriam*” (supervisora Marina, 2022). Vemos aqui mais um motivo para se pensar e problematizar articulações de horas de estudo com as profissionais do grupo, uma alternativa seria a hora-atividade, para que todas tivessem acesso ao registro e ao planejamento.

É neste tempo de efetivo trabalho educativo-pedagógico, em que a docência não é exercida diretamente com as crianças, que se torna possível retomar o vivido, refletir, replanejar e, assim, propor qualitativamente novas situações ou retomar outras já apresentadas agregadas de novos elementos. Sendo assim, a supervisora, ou coordenadora, em parceria com a equipe diretiva, delineiam os debates, organizam tempos e espaços na Unidade Educativa, de forma contínua e sistemática, para que esses encontros de saberes aconteçam (Florianópolis, 2022, p. 308).

Segundo Marina, o uso do Google Drive revela também a participação e o envolvimento das auxiliares de sala. Mencionou, ainda, que muito dos registros dessas

profissionais estão contemplados no caderno de comunicação entre os dois turnos da sala de referência:

O registro das auxiliares de sala está muito no caderno de comunicação entre os dois turnos. No final do ano eu peço esse caderno para o acervo da unidade, pois é uma documentação pedagógica importante e que tem a escrita das auxiliares de sala de todos os grupos. Assim, o caderno de comunicação é mais um acervo de documentação pedagógica da unidade, pois tem muito registro das crianças, feito pela auxiliar de sala nesse caderno que não é só aquele registro para comunicar, pois elas acabam, naquele intervalo onde as crianças estão descansando, fazendo o registro (Entrevista realizada com a supervisora Marina).

Vale ressaltar que não recai sobre as auxiliares de sala a incumbência de escrever e sistematizar a documentação. Nesse enfoque é necessário bastante atenção e cautela para não ferirmos direitos assegurados e desvio de função, uma vez que as auxiliares de sala se enquadram no quadro civil, mesmo que tenham graduação, o que dá a elas condições de trabalho e remuneração inferiores à do magistério e a desvalorização de um plano de carreira. Entretanto, no que se refere à documentação pedagógica, as atribuições de auxiliares de sala se restringem a participar do processo educativo-pedagógico, nas ações de planejamento, registro e avaliação, participar das reuniões administrativas, pedagógicas e com as famílias⁴⁹. À professora cabe a atribuição de assumir a docência e desenvolver atividades de planejamento, registro e avaliação. Penso ser oportuno mencionar o quanto é relevante a participação dessas profissionais, deixando cair por terra a impressão de que estão nos espaços da Educação Infantil tão somente para questões restritas à higiene, ao cuidado e à alimentação, como historicamente se constituiu pelo Poder Público que se nega a dispor de investimentos para reconhecê-las como docentes:

[...] hierarquizações, divisões de tarefas, intensificação no trabalho das profissionais e, conseqüentemente um desconhecimento das funções de docência que as auxiliares de sala/educadoras/atendentes realizam, razão da desvalorização do trabalho nas condições de carreira, nos salários e no esforço que fazem através das lutas sindicais e mobilizações por seu reconhecimento como docentes (Conceição, 2010, p. 127).

Ao longo dessa discussão, a supervisora Sandra e o supervisor Fábio também mencionaram a participação das auxiliares de sala na composição da documentação pedagógica provocada pelas formações descentralizadas: *“fizemos uma formação no período noturno, por adesão, foi sugestão de uma das professoras que fizéssemos uma formação sobre as Estratégias da Ação Pedagógica. Agora, a supervisora Sandra, vai ver se conseguimos colher algum fruto”* (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022). A supervisora Sandra, por sua vez, sinalizou a relevância das contribuições das auxiliares de sala na escrita desses documentos e momentos de formação: *“vejo um ganho, um saldo positivo na*

⁴⁹ Cargos e atribuições, disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes>

qualificação do trabalho. Mas, ainda é pouco essa contribuição, com tudo, avançamos” (supervisora Sandra). Na pesquisa feita por Graziela Pereira da Conceição, é destacada a importância de as auxiliares de sala participarem de formações continuadas, apesar de não serem obrigadas por não terem horas destinadas para isso.

[...] a partir do momento em que as auxiliares pesquisadas por ela, adquiriram a formação, passaram a relatar modificações nas práticas, marcadas por planejamento, melhor organização do trabalho e novos modos de olhar a criança, assim como por um novo olhar sobre a sua prática, identificando o lado pedagógico nas ações que desempenhavam até então (Conceição, 2010, p. 125).

De forma unânime, as supervisoras e o supervisor participante destacaram a ferramenta Google Drive como uma possibilidade de acompanhar os documentos produzidos pelas docentes de forma rápida e eficaz. Para a supervisora Júlia, o Google Drive acabou sendo o maior meio de comunicação entre ela e as professoras, nos grupos de atuação, no que tange à socialização dos registros e dos planejamentos. Por meio dessa ferramenta acontecem as devolutivas da supervisão. De certa forma, essa ferramenta acabou substituindo a discussão que era realizada, em outros momentos, na reunião pedagógica:

Então... agora, estamos tendo poucas reuniões pedagógicas, mas antes fazíamos essa movimentação. Na reunião, a gente partilhava o que cada sala tinha de proposta, o que cada grupo estava trazendo para as crianças. Aí, as profissionais contavam na reunião pedagógica. Agora, como a gente tem pouco tempo e com a formação descentralizada, perdemos esse momento e estamos sentindo bastante falta. Ficou difícil, então elas partilham mais quando estão juntas ali no café ou no parque, aí elas vão trocando figurinhas (Entrevista realizada com a supervisora Júlia, 2022).

O depoimento da supervisora Júlia representa a fala das demais supervisoras e do supervisor entrevistados, ou seja, a redução da carga horária das reuniões pedagógicas influencia consideravelmente na qualidade dos momentos coletivos. Uma pauta que antes era atendida em 8 horas, uma vez ao mês, condensou-se para 4 horas em meses não sequenciais. Para defender reuniões pedagógicas de forma quantitativa e qualitativa, com tempos mais alargados para as discussões qualificando estes momentos coletivos, reporto-me às palavras de Paulo Freire que, ainda como Secretário da Educação de São Paulo, entre 1989 e 1991, reforçou a importância das reuniões pedagógicas, objetivando tratar de assuntos além de uma pauta administrativamente pedagógica:

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza

além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (Freire, 1996, p. 51, grifos do autor).

Mais do que formação instrutiva, as reuniões pedagógicas podem nos alimentar quando nutridas esteticamente e quando são bem planejadas. Planejamento exige tempo para elaborar e tempo para executar. A exposição das fotos e a tomada de consciência do professor perante as imagens, conforme cita Freire, é um convite para pensarmos o quanto os momentos coletivos no chão das unidades podem nos tocar e contribuir para o nosso processo de humanização, que afetará as crianças.

Quando as reuniões aconteciam todos os meses e de forma integral, a supervisora Marina organizava, a cada ano letivo, uma formação sobre avaliação. Porém, com a redução das reuniões para meio período, as orientações passaram a chegar às profissionais por meio de um documento orientador elaborado pela supervisão:

Então, esse documento orientador veio um pouco para substituir a falta que a reunião pedagógica faz em relação a estarmos discutindo a avaliação, na reunião pedagógica ou dando formação. E não é só a redução para meio período é a redução da quantidade de reuniões pedagógicas. Nós fazíamos um trabalho muito bom nessas reuniões, que inclusive facilitava a docência compartilhada (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

Em contrapartida, vale ressaltar que a hora-atividade também se vale de momentos formativos a serem realizados no espaço da unidade numa lógica instrutiva. Ela “deve ser utilizada, também, como tempo para qualificar o compartilhamento do registro entre as profissionais [...] além de ser direito do magistério cria um espaço para qualificar o trabalho pedagógico nas Unidades Educativas” (Florianópolis, 2022, p. 308). Diálogos formativos tornam-se as principais ações de melhoria para os processos educativos pedagógicos no chão dos Neims e, conseqüentemente, reverberam em melhores proposições para e com as crianças, de forma a garantir o seu desenvolvimento.

Quando há a articulação do fazer didático pedagógico da professora pela supervisão escolar, essa última está participando da ascensão educativa dessa outra profissional, a ponto de fazê-la compreender a sua função como uma parceira experiente perante as crianças, responsável e produtora da sua teoria pedagógica. Quando vêm galgando estratégias para estudos coletivos, esses momentos retroalimentam o comprometimento com as atribuições docentes, que não é só o compromisso com a presença, mas com a instrução⁵⁰ e afetividade, já

⁵⁰ Em sua tese “Quando não é quase a mesma coisa”, Zoia Ribeiro Prestes (2013) critica a tradução do termo *obutchenie* para “aprendizagem”. Segundo a pesquisadora, a melhor tradução a ser usada para o termo *obutchenie* seria “instrução”. Segundo a pesquisadora, Vigotski não fala em aprendizagem, mas, sim, em instrução.

que a “prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo o seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo e sim uma relação dinâmica, prazerosa de acolher o mundo” (Freire, 2007, p. 15).

Ao finalizar esse item, cabe sintetizar os pontos principais destacados nos depoimentos das supervisoras e supervisor: a importância da supervisão na mediação do trabalho coletivo e na formação continuada; o quanto a discussão sobre a documentação pedagógica (planejamento, registros e avaliação) alimenta o trabalho da supervisão, tanto do ponto de vista da teoria como da prática; a contribuição da supervisão para que a documentação pedagógica adquira significado particular para as professoras, especialmente no sentido de incluir a participação das crianças; as dificuldades vivenciadas pela diminuição das reuniões pedagógicas e as estratégias pensadas para manter a discussão coletiva nesse contexto, com a utilização das novas tecnologias.

5.1.1 Os desafios da medicalização implícitos nos discursos: “O que você quer dizer com isso?” “Explique melhor!”

Partindo do princípio de que a medicalização é um assunto pouco difundido entre nós profissionais da Educação Infantil de Florianópolis, a ausência de discussões sobre essa temática também recai sobre as profissionais que compõem a supervisão escolar. Por vezes, a compreensão sobre o tema está puramente atrelada à medicação das crianças por conta de possíveis transtornos de conduta. O que não deixa de ser um dos recursos calcados nos desdobramentos da medicalização: medicar para resolver, embora o fenômeno da medicalização não se reduza à terapia medicamentosa como forma de resolver comportamentos da criança, lidos como atípicos. O supervisor Fábio destacou uma preocupação premente com solicitações vindas das professoras para estudar, na formação continuada, o tema com especialistas da área da saúde, questionando a exaltada preocupação das professoras com a conduta aparente das crianças:

[...] no levantamento feito pela Secretaria de Educação, sobre as temáticas de formações descentralizadas das unidades, apareceu de modo gritante essa questão da preocupação com as crianças, em tese, que seriam da educação especial e com a questão da medicalização. De querer que chamássemos médicos para falar sobre determinadas síndromes (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

Para além das condutas das crianças e concepções presentes na documentação pedagógica das professoras, coloquei reparo nas facetas da medicalização presente fortuitamente nos discursos da supervisão escolar, balizados nos excertos das entrevistas.

Alguns aspectos levaram-me a pensar como a medicalização atravessa os discursos, os fazeres, os documentos e a estrutura do contexto da Educação Infantil. Senão oportunizarmos momentos para problematizar e tensionar o fenômeno da medicalização da infância, corremos o risco de obter da supervisão escolar, o argumento que Alice usou no diálogo com a Lagarta quando essa lhe pediu melhores explicações, “O que você quer dizer com isso?”, perguntou a Lagarta. “Explique-se melhor” [...]. “Temo não poder explicar melhor”, replicou Alice educadamente, “porque eu mesma não posso entender [...]” (Carroll, 2000, p. 61).

Destaco minha percepção e, talvez, uma leitura possível, que se fez presente no decorrer das entrevistas e que se relaciona com a grande quantidade de profissionais novos que veem adentrando na Educação Infantil da Rede e que, supostamente, poderia ser um agravante para suplantarmos as fragilidades da consolidação de uma documentação pedagógica mais assertiva. Sem adentrar num juízo de valor, mas como uma pesquisadora que se coloca sensível e capturada pela necessidade de estudar e discutir sobre a medicalização no contexto da Educação Infantil, penso que essa observação forjou brechas para perceber o quanto carregamos os efeitos desse fenômeno, e, às vezes, de forma inconsciente, em nossas falas e no fazer cotidiano. É notório a urgência de estudo, de discussões e de senso crítico para o enfrentamento da medicalização, uma vez que nos encontramos seduzidos pela ideia de se resolver demandas da existência humana por meio de uma pílula mágica.

Uma faceta que pode sugerir um subtexto ancorado numa leitura medicalizante da infância diz respeito a uma preocupação excessiva de que as crianças precisam adquirir certos conhecimentos sistematizados, mais além do contexto da Educação Infantil, o que indica uma urgência e preparação para a escolarização, configurando uma antecipação do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, envoltos na pressa para adquirir habilidades escolares. Essa é uma pressão que as professoras da Educação Infantil enfrentam, principalmente na relação com as famílias, o que exige clareza teórica e discernimento das profissionais quanto ao processo de aquisição da linguagem escrita. Até que ponto estamos antecipando a escolarização? Como propor atividades que introduzam a linguagem escrita no universo da Educação Infantil, respeitando as necessidades e o desenvolvimento das crianças? A seguir, vemos como esse desafio é enfrentado por uma das professoras.

Ao analisar a documentação pedagógica da professora Bella, vê-se que ela se mostrava preocupada e empenhada no processo de apropriação dos conhecimentos de letras, fonemas e números. No planejamento encontramos a seguinte proposta: “[...] *através da dinâmica da teia de aranha, com um novelo de lã, lançando o seguinte objetivo: havia um*

aniversário e todos os convidados devem levar algo que inicia com a mesma letra do BOLO” (professora Bella, 2022). No registro encontramos o relato desta mesma proposta:

[...] com um novelo de lã, lançando o seguinte desafio: íamos a um aniversário e todos os convidados deveriam levar algo que iniciasse com a mesma letra da palavra BOLO - surgiram diversas palavras como: bola, bala, boliche, batata palha, brinquedo, bicicleta, boneco, batom, biscoito, boneca - a maioria das crianças conseguiu fazer essa relação (Trecho do registro elaborado pela professora Bella, 2022).

Como forma de comunicar às famílias sobre as ações planejadas, bem como o envolvimento da criança nas ações e o seu processo de desenvolvimento no respectivo semestre, a professora registrou no Relatório de Avaliação do 1º semestre: “[...] espontaneamente, cópia do quadro o nome para suas produções. Já faz hipóteses de leitura e escrita perguntando à professora como se escreve “*família*”, e após escrever “*EU FAMÍLIA*” fez a leitura do que escreveu: “*Eu quero que todas as famílias vão no Mercado Público*” (professora Bella, 2022). Mais adiante, no discorrer do texto da avaliação, lê-se: “*Já demonstra grande interesse na escrita representando por meio de desenhos e registros escritos, copiando palavras e ou escrevendo por meio da sonorização feita pela professora, ou ainda tentando escrever do seu jeito*”.

Neste último excerto, vê-se a consonância do que a professora descreveu com a fala da supervisora Marina, que orienta as professoras a estimularem a prática do desenho pelas crianças. Uma vez que ele é “a pré-história da escrita”, segundo propõe Vygotsky. No Relatório de Avaliação do 2º semestre, esse processo é descrito com mais detalhes, vejamos:

[...] se envolveu com interesse e curiosidade no mundo letrado; distinguiu as letras dos numerais, escreveu seu nome e até dos amigos; conheceu o alfabeto, além de nomear todas as letras e compreender seus sons; levantou hipóteses em relação à linguagem escrita realizando registros de palavras e frases, por meio da escrita espontânea. Entre suas hipóteses de escrita e leitura após cantarmos a música e fazermos a leitura do texto musical: “Pomar”, desenhou uma macieira e uma menina e escreveu espontaneamente sobre a sua árvore: “MACIERA” e sobre a menina escreveu: “FOMI”, dizendo em sua leitura: “A menina está com fome”. Escreve e faz leitura de palavras sonorizando as sílabas com facilidade, demonstrando sempre muito interesse em escrever e ler palavras e até frases (Trecho do Relatório de Avaliação elaborado pela professora Bella, 2022).

Observa-se, por parte da supervisora e da professora, a preocupação em acompanhar o processo vivido pela criança. A prática pedagógica que sugere indícios de uma perspectiva antecipatória de alfabetização vai de encontro com o que prevê as DCNEI, os documentos da RMEF e os estudos que fundamentam a base desta pesquisa, a teoria histórico-cultural. O discurso medicalizante no cotidiano das unidades prevê um suposto insucesso no que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que seguem outro tempo e movimento. Acaba por retirar as crianças do agora, do tempo da experiência,

produzindo acúmulo de proposições em que as crianças não vislumbram sentido no que é solicitado.

Vygotsky foi o primeiro a colocar a questão referente ao caráter programático do ensino pré-escolar, e fundamentou o princípio da sistematização dos conhecimentos para os pré-escolares, refletidos no programa, assim como também a diferença do programa de ensino pré-escolar em relação ao escolar. Ele analisou o papel do ensino no desenvolvimento da criança pré-escolar e a preparação do mesmo para o ensino na escola, e conclamou a não copiar os conteúdos e métodos de trabalho da escola (Samorukova; Loguinova,, 1990, p.6 *apud* Rocha, 2010, p. 17).

Nesse meandro, o depoimento da supervisora Marina problematiza um discurso medicalizante e, ao que parece, pouco compreendido no que diz respeito ao processo de desenvolvimento das crianças e em relação à linguagem do desenho. Sobre a possibilidade de apresentar o mundo das letras para as crianças de pouca idade, ela assim se manifesta:

[...] Eu sempre puxo muito das professoras a questão do desenho. Eu sempre digo que as crianças têm que desenhar desde pequenas. Porque o desenho é a pré-história da escrita. O traçado, a lateralidade, e não é treino ortográfico, mas as crianças precisam desenhar. Às vezes, até no desenho, a gente nota que a criança tem algum atraso. E não é uma questão fechada do desenvolvimento, porque cada criança tem o seu ritmo, mas é o que dispara muito (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

Sobre o desenho, Marina mencionou o quanto é relevante propostas dessa natureza para as crianças, inclusive podendo influenciar no seu processo de alfabetização futuro ou oferecendo pistas para sinalizar um possível diagnóstico no desenvolvimento. É inegável a contribuição do desenho, haja vista que é uma linguagem específica, é meio de comunicação e de expressão, é a formulação do pensamento e uma forma de registro.

É interessante destacar que uma perspectiva medicalizante tende a colocar o desenho como linguagem coadjuvante para o processo da escrita e de possível diagnóstico, situação problematizada por Derdyk (2015, p. 42), “o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento”. O desenho é produto e processo criativo da nossa relação com o meio e pode tomar a criança por inteira. A criança desenha com o corpo todo, ela explora seus traços sem técnicas e não exclusivamente tão só com o uso do lápis.

Vejo que a função do desenho no contexto da Educação Infantil precisa ser mais bem compreendida entre nós docentes. Temos, sim, uma formação inicial que não nos trouxe aprofundamentos sobre a linguagem artística, portanto, cabe a nós reivindicar por formações continuadas e/ou grupos de estudo sobre essa temática, não negligenciando a nossa autoformação, para que possamos entender qual a função do desenho para as crianças pequenas, dentro de um espaço educacional, colocando o desenho em um lugar de destaque

tal qual as demais linguagens. Para isso, precisa ser planejado para que tenha intencionalidades em si mesmo. Isto é,

Desenhar, portanto, é narrar visualmente, é criar e transformar o mundo vivido ou imaginado, é revelar e revelar-se por meio de movimentos, traços, linhas, formas, cores. Nesse sentido, faz-se necessário a efetivação de práticas educativo-pedagógicas, que considerem e sejam elaboradas, com o objetivo de potencializar a dimensão narrativa presente nos desenhos e que não se aprisionem à ideia de etapas de grafismo e de superação de fases. Práticas que não proponham a cópia e o uso certo ou errado de cores (Florianópolis, 2022, p. 165).

Sobre a conduta das crianças, Marina relatou a sua preocupação e o olhar atento a determinados comportamentos das crianças cujo isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19, possa ter prejudicado o desenvolvimento, inclusive o seu processo de alfabetização.

[...] as professoras estão muito atentas. Quando percebemos muita dificuldade de falar e outras dificuldades como de relacionamento com outras crianças, de não conseguir interagir. Até que ponto isso é timidez ou não. Demonstrar incômodo e sensibilidade ao barulho, às vezes no refeitório ou num teatro. A demanda das professoras em relação a encaminhamentos enviados para mim, para que eu pudesse encaminhar para o AEE aumentou muito durante a pandemia, cerca de 60 a 70%. Temos um olhar bem cuidadoso. Temos uma preocupação com as crianças de 4, 5 e 6 anos. Muitos casos de dificuldade de fala com a Pandemia, e que logo estarão no Ensino Fundamental e sabemos que isso pode prejudicar inclusive na alfabetização, no relacionamento com as demais crianças (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

O isolamento social, de fato, restringiu experiências e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no período pandêmico. Assinalou um cenário de desigualdade social. Considerando a nossa compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos sociais e históricos – que dependem do convívio com o outro para acontecer –, com o distanciamento social na pandemia e os marcadores que explicitaram a desigualdade social, esse processo talvez tenha sido mais “vagaroso”, fortemente percebido pelas professoras no retorno das crianças às unidades, e que podem ser lidos como déficits.

Tal situação nos interroga sobre a necessidade de construirmos intervenções pedagógicas e proposições desenvolvintes, antes de encaminharmos para avaliações de especialistas em busca de laudos e intervenções terapêuticas e/ou médicas. Toda cautela é necessária, haja vista que supostamente “Problemas [...] que poderiam ser resolvidos com intervenções pedagógicas, passam a ser caracterizados como transtornos neurológicos, que precisam de intervenção médica e medicamentosa” (Beltrame; Gesser; Souza, 2019, p. 3).

A aproximação da criança de pouca idade com o mundo das letras, presente no depoimento da supervisora Marina, nos leva a pensar na preocupação sobre a elaboração e a apropriação dos conhecimentos por parte das crianças. É importante destacar que a maioria são filhos da classe trabalhadora e que possuem o direito de ter acesso aos conhecimentos produzidos historicamente “da melhor qualidade”, e isso inclui a linguagem oral e a escrita.

Para Vigotski (2022), a elaboração do código da escrita possibilitou que as experiências acumuladas pela humanidade fossem transmitidas sistematicamente, de geração a geração, como herança histórica do sujeito da cultura, possibilitando o processo de aprendizagem e desenvolvimento. E, dentro do contexto educacional, Vigotski coloca acento na importância de um ensino que vise os próximos processos de desenvolvimento nos quais a criança adentrará, “o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação” (Vygotsky, 2011a, p. 104). Com o propósito de uma educação vinculada às necessidades da classe trabalhadora e comprometida diretamente com o processo de humanização desses sujeitos. Conforme indicam Souza e Carvalho (2020, p. 14), almejar “uma sociedade com mais justiça é garantir que o filho do rico e do pobre possam estudar na mesma universidade [...] no diálogo estreito com outras esferas da sociedade”. Para isso, não podemos renunciar a proposições situadas, baseadas na atividade guia da criança, visando uma formação humana omnilateral emergente do seu processo de instrução como instrumento de propagação da cultura acumulada historicamente.

Na Itália, Lóris Malaguzzi relembra o desafio que foi trazer os conteúdos da vida científica e cotidiana para o contexto da Educação Infantil de Reggio Emília:

Estávamos convencidos, e ainda estamos, de que não é uma imposição sobre as crianças ou um exercício artificial trabalhar com números, quantidades, classificação, dimensões, formas, medições, transformação, orientação, conservação e mudança, ou velocidade e espaço, porque essas explorações pertencem espontaneamente às experiências cotidianas da vida, às brincadeiras, às negociações, ao pensamento e à fala das crianças. Este foi um desafio absolutamente novo na Itália, e nossa iniciativa gerou recompensas. Marcou o início de uma fase experimental, que ganhou amplitude pelo exame de diferentes teorias psicológicas e observação de diferentes fontes teóricas e de pesquisas vindas de fora de nosso país (Malaguzzi, 1999, p. 63).

Proposições situadas e no diálogo com o cotidiano das unidades podem ser mais exitosas quando contam com os apontamentos da supervisão. É necessário atribuir significado ético ao que se postula teoricamente juntamente ao que é posto em prática, caso contrário cairemos numa incoerência pedagógica, numa dicotomia entre teoria e prática, o puro senso comum criticado por Suely Mello (2015). No processo de instrução das crianças é salutar aproximações com o que está posto nos documentos basilares, como orientação, ao invés de sustentar posturas reacionárias e unilaterais, ignorando o que foi construído coletivamente e, conseqüentemente, anulando as crianças.

Destacando um depoimento que questiona a dicotomia entre teoria e prática, o supervisor Fábio mencionou uma possível incoerência, conforme o seu ponto de vista, referente aos direcionamentos baseados em algumas legislações educacionais. Segundo ele,

há um distanciamento no modo como as orientações aparecem nos Projetos Políticos Pedagógicos, de forma geral, e de como são vivenciadas nas relações educativo-pedagógicas que estabelecem as proposições para e com as crianças. Citou, ainda, como exemplo, a lei que se refere à Educação Ambiental, obrigatoriamente articulada aos conteúdos em todos os níveis e modalidades do processo educativo (Lei nº 9.795/1999); e a lei que estabelece a obrigatoriedade dos estudos da cultura africana e afro-brasileira, na educação básica (Lei nº10.639/2003). Fábio acredita que se há nas Diretrizes Nacionais e Municipais, bem como no Currículo Municipal a menção sobre a responsabilidade de se trabalhar a diversidade, dentro do Nap das Relações Sociais e Culturais e a questão ambiental, dentro do NAP Natureza, isso já estaria contemplado:

[...] quando eu olho para o currículo, vou encontrá-lo falando sobre as relações sociais e culturais. Para mim, a questão étnico racial, a questão da inclusão, a questão da identidade e a questão da relação entre os diversos grupos etários, ela está incluída aqui. Então não sinto necessidade de que isso esteja explicitado, a não ser que eu tenho uma dinâmica específica. Igual a brincadeira, ela faz parte, mas se há, supostamente, na unidade um projeto sobre brincadeira, na perspectiva de diversificar e ampliar o repertório das crianças, então, isso tem que estar no PPP. Não tem nenhuma lei que obrigue a especificar tais questões no PPP, até porque a resolução já nos dá a garantia, e quando você vai elaborar um texto a partir do currículo, você acaba entrando na brincadeira, até porque é a atividade principal da criança, é o eixo do nosso trabalho. Mas quando chega na questão da EREER, eu tive e eu tenho essa dificuldade de fazer essa ponte, e aqui nessa unidade, eu estou tranquilo (e todo ano eu sou cobrado sobre isso) porque, a supervisora Sandra já vinha fazendo esse movimento iniciado pelo outro supervisor.

[...]

Eu não vejo a necessidade de que isso seja na força da lei. Se tenho um currículo que aponta isso, esse currículo está pautado numa resolução que já aponta essa questão da diversidade étnico-racial, que dá destaque a questão de trazermos mais sobre a cultura dos negros, a cultura dos indígenas, contraponto com a cultura europeia. Aqui, por exemplo, na nossa região temos uruguaios, argentinos, venezuelanos... Aqui, na unidade nós temos hoje libaneses, cubanos e temos um menino do Senegal. Então a diversidade é bem maior. O que vejo hoje, evidentemente, por uma questão de organização, historicamente, o movimento negro, foi um grupo que conseguiu se organizar (o meu ponto de vista é bem conturbado. Quando eu vou discutir com qualquer estudioso da EREER, eu tenho problemas). Foi, talvez o primeiro grupo que meteu o dedo na ferida para dizer “Espera aí, vocês estão falando de uma cultura branca. Se olharmos no senso vamos ver quantos nós somos”. Então eu entendo que esse movimento é necessário, mas eu não acho correto é botar num documento como no Projeto Político Pedagógico que eu tenho uma prática que respeita essa lei que está colocada, mas na real, não é isso que acontece. Mas, se eu não cito a lei... (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

No documento “Orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil - Departamento de Educação Infantil – PMF”, encontramos no capítulo V, no item 6.3, as seguintes orientações:

V- Proposta Pedagógica: este tópico deve revelar o trabalho desenvolvido com as crianças, sendo imprescindível contemplar os seguintes aspectos:

[...]

6.3 - É imprescindível contemplar os aspectos legais que embasam a Educação das Relações Étnico-Raciais e como a unidade tem previsto a inserção desta legislação no trabalho pedagógico (Florianópolis, 2016c, p. 3).

O supervisor Fábio manifestou e reconheceu a sua fragilidade em lidar com pautas identitárias de forma mais efetiva. Mas não podemos anular os enredamentos desse depoimento e a complexidade que essa afirmação traz, que pode representar um ponto de convergência entre muitas docentes. Ou seja, quantas docentes preferem não abordar as Relações Étnico Raciais por alimentarem a mesma postura calcada no ponto de vista do supervisor? Quantas professoras abrem mão de pensar as Relações Sociais e Culturais, como Núcleo da Ação Pedagógica, nos seus planejamentos e registros, por acreditarem que as relações (adulto e criança, criança e criança) se dão passível e harmoniosamente, sem que haja necessidade de complexificá-las? E, ao fazerem isso, correm o risco de invisibilizar ou apagar o tema na centralidade que ele demanda.

A resposta do supervisor Fábio nos suscita a refletir sobre o risco de uma leitura estreita e reducionista sobre as diretrizes pautadas nos documentos que orientam o olhar e o exercício docente. E convoca a supervisão escolar para a reponsabilidade de alargar o senso crítico sobre assuntos tão caros, resultados de reivindicações e lutas de quem nos antecedeu. Para isso contamos, em nossa Rede, com o Seminário da Educação para as Relações Étnico Raciais que acontece anualmente, no mês de novembro. Contamos, também, com o documento da Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016), além das formações ofertadas pelo NUFPAEI. Além dos documentos nacionais que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil (2014), assim como, também, uma literatura vasta sobre a temática e legislação que torna obrigatória o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.

Em síntese, é importante adotarmos a autocrítica, complexificando posicionamentos hegemônicos que acabam por dominar o nosso olhar sobre o mundo e sobre o outro, ranços autoritários, como evidenciados por Viégas e Carvalhal (2020). Trabalhar à luz dos Naps requer que façamos escolhas, e conteúdos previstos em lei não podem ficar alheios e submetidos à opinião das professoras e da supervisão escolar. É salutar trazê-los à tona para rompermos com posturas conservadoras e produtoras de uma infância alienada.

Apostamos numa pedagogia não medicalizante, que apresente para às crianças os conhecimentos científicos historicamente acumulados, e isso recai sobre aprender sobre os povos que nos constituíram como brasileiros, valorizando suas contribuições em pé de igualdade, sem supervalorizar os conhecimentos eurocentrados em detrimento dos demais. A formação e o desenvolvimento das qualidades humanas implicam aprender com o outro e sobre o outro. Nas palavras de Mello (2015, p. 5):

A partir dessa compreensão do desenvolvimento infantil, percebemos que os três elementos que condicionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas – o acesso à cultura como fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história, a função mediadora das pessoas mais experientes (que na escola é representada pelo professor) e a atividade que a criança realiza – precisam estar presentes nas escolas infantis e de ensino fundamental. A cultura, em sua riqueza e diversidade, está presente nas nossas escolas?

É preciso garantir que as crianças tenham experiências com foco na diversidade étnico-racial, acessando as contribuições científicas de outras etnias, para além de recortes históricos contados pelo colonizador, de períodos de subordinação e de inferiorização de certos povos. É preciso desconstruir a premissa de que as crianças pequenas estão alheias à estrutura racializada da sociedade. Ao afirmar isso, reafirmo a compreensão da concepção de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto um fenômeno histórico e social. Nesse sentido, o racismo, assim como as demais pautas identitárias, são reflexos de uma sociedade produtora de exclusão, de sofrimento e de processos de medicalização, que invisibiliza o outro e ignora sua história; normalmente esse outro invisibilizado é o que historicamente, desde muito cedo, tem os seus direitos violados.

5.1.2 Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças: “Você não tem o direito de crescer aqui”, disse o Dormidongo

Considerando a aprendizagem e o desenvolvimento como uma possibilidade objetiva e situada histórica e socialmente, não podemos reduzi-los ao espontaneísmo e ao organicismo em virtude do compromisso pedagógico e da base teórica que nos sustenta. Levando em consideração a criança e a sua subjetividade, precisamos afirmar a ela o direito de se desenvolver mediante propostas implicadas com os documentos de referência e com a defesa de seus direitos. Não façamos como o Dormidongo, que considera apenas o seu desenvolvimento e o seu ritmo e nega o de Alice: “Não diga besteira”, após o que disse Alice com mais firmeza: “Você sabe que também está crescendo.” “Sim, mas eu cresço em um ritmo razoável”, afirmou o Dormidongo, “não desse modo ridículo” (Carroll, 2000, p. 187).

É necessário compreender a potencialidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças diante de sua singularidade, criando propostas desenvolvendo que contribuam para a sua formação integral, dando vazão à “promessa de que as escolas oferecem o melhor possível para todas as crianças e atendem as expectativas e necessidade de suas famílias” (Malaguzzi, 1999, p. 96), princípios que apontam para uma concepção pautada em seus direitos como sujeitos do seu processo de apropriação de conhecimentos e para uma Educação Infantil não medicalizante.

A apropriação dos conhecimentos se configura conforme a criança é imersa na cultura. E a Educação Infantil é um espaço privilegiado para promover essa imersão, que se efetivará conforme as articulações feitas pela docente. A professora Regina apontou no seu relatório de avaliação um fazer voltado para que a criança experimentasse novas proposições, como vemos a seguir:

[...] verbalizava satisfação diante das proposições que envolviam cantigas, brincadeiras sonoras e, resistência às proposições que lhe exigiam um pouco mais de concentração e atenção. Procuramos reforçar com ele, aspectos como a importância de aprendermos coisas novas, assim como desafiar-lo a permanecer diante dos desafios, mesmo que o resultado não seja perfeito. E observamos que tais mediações o auxiliaram, pois percebemos nos últimos meses, tranquilidade ao desenhar ou outros desafios dessa ordem (Trecho do relatório de avaliação elaborado pela professora Regina, 2022).

No relatório de avaliação do 2º semestre, a professora Regina socializa com a família um avanço que envolveu todo o grupo de crianças. Estamos falando aqui de avanços referentes ao uso de objetos da vida cotidiana e de comportamentos que nela habitam, aspectos que mereceram a atenção de Vigotski (2009, p. 15): “Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada”. A vida prática pela qual o processo de imaginação, de aprendizagem e de desenvolvimento, identificado por símbolos e signos, deve acontecer no interlace com a Educação Infantil. “Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetra na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (Vigotski, 2003, p. 300). O relato da professora exemplifica:

Para esse segundo semestre, apresentamos e introduzimos em nossa rotina, o garfo e a faca para as crianças. Ensinamos a despejar a sobra dos alimentos dos pratos, nas bacias dispostas no refeitório, incentivando a autonomia; e por conseguinte, o não desperdício dos alimentos (Trecho do relatório de avaliação elaborado pela professora Regina, 2022).

A forma como nós docentes vimos e interpretamos os processos aos quais as crianças são submetidas historicamente, bem como a concepção de criança que adotamos em nossa prática pedagógica fundamentam o modo como vamos conduzir nossas intervenções e o nosso

olhar diante de suas ações. De como iremos interpretá-las e descrevê-las nos relatórios de avaliação. Diante das dimensões discutidas por Vigotski, devemos estar em constante vigília, pois me parece que temos a tendência de prestarmos mais atenção “nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças [...]” (Vigotski, 2022, p. 96).

Vejamos como essa problemática comparece nos relatórios de avaliação das professoras Duza e Cristina:

Por vezes, demonstra dificuldades de expressar seus interesses e necessidades, bem como controlar suas emoções e seus sentimentos. [...] Sua interação com as demais crianças, por vezes, é interrompida, a menina resiste em participar das rotinas em alguns momentos, pelas dificuldades que enfrenta com outras proposições de seus colegas em relação às brincadeiras, pela insegurança, pelo descontrole e pela não compreensão de suas próprias emoções (Trecho do Relatório de Avaliação elaborado pela professora Duza, 2022).

Em alguns momentos quando é para ser partilhado algum brinquedo ou negado algo que ele queira, chora e não quer abrir mão de suas vontades. Apresenta comportamentos frequentes de irritabilidade e desconforto, com movimentos bruscos, nesses momentos nega o diálogo, carinho ou atenção dos adultos, deixando-o se acalmar para depois aceitar conversar. Não demora muito para ele estar novamente interagindo com o grupo. [...] Quando sente insegurança ou acontece algo diferente vem diretamente ao encontro de nós professoras às vezes choroso, expondo o que aconteceu. Aliás, é muito ligado aos professores querendo carinho e atenção (Trecho do Relatório de Avaliação elaborado pela professora Cristina, 2022).

Muitas vezes é apontada a falta de habilidade da criança, sendo percebida como um problema anunciado e não como um repertório que a criança conta para se relacionar com o meio, com o outro, com a negociação de seus desejos e frustrações. Em tese, normalmente caímos num lugar no qual o nosso olhar de professora percebe o que falta, e na falta haveria algo a ser corrigido. Pensar uma Educação Infantil desmedicalizante nos convida a olhar para a mesma cena, só que, dessa vez, mirando de forma sensível para um devir criança, para algo que já está ali como uma potência de um vir a ser.

Outra dimensão que nos ajuda a caminhar na direção de uma Educação Infantil desmedicalizante é o relacionamento que construímos com as crianças. Permitir que elas se expressem, a maneira como as instruímos a usar os objetos e, até mesmo, como conduzimos a resolução dos conflitos junto com elas, auxilia na construção emocional e comportamental das crianças. As crianças já são e existem no agora e não como um projeto do amanhã. São sujeitos capazes, que necessitam de mediação, de ajuda e de orientação para encontrar a melhor forma de solucionar seus problemas, de usar os objetos com criatividade e zelo, e a melhor maneira de explorar os espaços e os materiais. Isso acontecerá mediante a instrução do adulto, que as convida para imprimir suas opiniões, dúvidas, pontos de vista e sentimentos,

isto é, que garanta o direito de participarem, conduzindo-as a uma espécie de ensaio para um pensamento que pulsa das relações interpessoais. Mello (2015, p. 6) alerta: “em uma situação em que duas crianças disputam um brinquedo, a concepção de que criança pequena não é capaz de aprender leva o adulto a resolver a situação por elas e, com isso, elas aprendem a sempre esperar dos outros a solução para os seus problemas”. A autora afirma a importância da atuação docente:

O professor é outro elemento essencial nesse processo. A forma como percebe a criança e como entende seu desenvolvimento condiciona a maneira como trata as crianças de sua turma, o que permite que elas façam e o que não. Quando se pensa que criança pequena não sabe e não é capaz de aprender a usar um objeto, a tendência do adulto é não ensinar seu uso e nem permitir que a criança o manipule. Por outro lado, a concepção de que criança pequena não sabe, mas é capaz de aprender com a instrução e colaboração dos adultos leva o adulto a mostrar para a criança como se usa o objeto que chama sua atenção – mesmo que em seguida, e quando for o caso, tenha-se que dizer: “Bem, mas isto não é coisa de brincar e por isso nós vamos guardar aqui em um lugar seguro”. [...] Se, por outro lado, concebem-se as crianças como capazes de aprender – e, mais que isso, entende-se que elas precisam aprender a pensar e a solucionar problemas e aprendem quando participam de situações coletivas em que problemas são resolvidos –, os adultos as envolvem na solução do problema, por exemplo, perguntando “Como será que podemos resolver isso?”, esperando que apontem alguma solução que se pode considerar com elas, experimentando e avaliando mais tarde. Frente a isso, é fundamental perguntar: Que concepção de criança manifestam as práticas docentes? (Mello, 2015, p. 6).

A intervenção da professora é fundamental para o processo de aprendizagem da criança, mas isso não quer dizer que tal processo se reduza à figura da professora, pelo contrário. O processo de aprendizagem e de desenvolvimento na criança se relaciona com outros aspectos e mediações, e a inclui como agente desse ato. A nós docentes fica uma responsabilidade responsiva, conforme adverte Castro (2017, p. 1327). “O adulto que exerce a função de professor/a é o agente com maior responsabilidade na relação pedagógica e isso deve estar claro no contexto da Educação Infantil. No entanto, é importante que estes/as profissionais atuem sensivelmente diante do que manifestam as crianças”.

Nos excertos abaixo encontramos expressões das crianças que sinalizam supostos avanços nas rotinas e interesses presentes nos relatórios de avaliação das professoras:

Durante o momento do descanso, são oferecidos cama, lençol e edredom a todas as crianças que frequentam a unidade em período integral. Nesse segundo semestre, não senti mais necessidade em descansar após o almoço, preferindo participar dos contextos com brinquedos de montar, livros, fantoches, massinha de modelar, materiais não estruturados, organizados pela professora Camila e demais profissionais, na sala referência e espaços externos da unidade (Trecho do Relatório de Avaliação do elaborado pela professora Helena, 2022).

Sua linguagem artística está cada vez mais desenvolvida, com seus desenhos com formas bem definidas, como ao representar o Mercado Público, atentando-se aos detalhes. E ao representar a Ponte Hercílio Luz com colagem de palitos foi bastante cuidadosa e caprichosa (Trecho do Relatório de Avaliação elaborado pela professora Bella, 2022).

Neste segundo semestre observamos uma ampliação do seu repertório de brincadeiras, além de uma maior disposição em interagir com os colegas (Trecho do Relatório de Avaliação elaborado pela professora Regina, 2022).

A documentação pedagógica pode desnaturalizar e desconstruir o modelo de Educação Infantil centrada no adulto quando a temos como instrumento de reflexão, sendo resultado de observação atenta às ações das crianças, que nos permitem reestruturar o planejamento considerando os indicativos manifestados por elas. O registro da professora Regina trouxe uma passagem significativa da presença da criança, com indicativos para um replanejamento de forma a ampliar o repertório cultural, oportunizando uma proposta desenvolvvente:

Ao contar a história, muitos relatos foram surgindo, muitas foram falando que moravam ali no morro perto da escola, e falavam dos seus irmãos e de suas casas, das suas famílias. Com estes indicativos, penso em possibilitar – nas próximas semanas – ações que se aproximem com a realidade em que vivem, como propiciar obras da artista plástica catarinense Valda Costa, moradora do morro do mocotó, a fim de que tenham contato com as suas obras (Trecho do registro elaborado pela professora Regina, 2022).

Outra passagem importante nos registros da professora Regina refere-se ao uso da literatura afro-brasileira para produzir deslocamento nos clássicos da literatura infantil. A professora selecionou histórias cujas personagens eram negras, fazendo com que fluísse um diálogo entre as crianças, a ponto de se sentirem representadas. E, mais uma vez, a professora Regina apontou um possível replanejamento com base na participação das crianças, conforme indicam os documentos: uma das formas de darmos visibilidade a isso é acolhê-las e “respondê-las em suas manifestações, que nem sempre são verbalizadas, mas que podem ser identificadas pela profissional através de um posicionamento empático” (Florianópolis, 2022, p. 87). Nessa esfera, muitas vezes, a participação das crianças se dá de forma implícita, não declarada, mas disposta nas entrelinhas dos seus interesses e dos seus diálogos.

Em outro momento, quando levei a história de Antonieta, muitos diálogos foram sendo estabelecidos a partir da história. E ali falaram que moram no morro perto da escola, “bem pertinho profe, mas cansa para subir sabe”. E ali pensei em trazer autores que conversem com essa realidade que eles me apresentaram. Pensei na Valda Costa, artista plástica catarinense, moradora do morro do mocotó, e Antonieta de Barros, mas algo que não pensei no momento foi pesquisar a localização da casa deles e viajar pelo Maps. Levamos jogo de memória para as crianças das personalidades negras catarinenses, brincarem, e as crianças perguntavam “quem é essa professora”, “essa escreveu o livro da Antonieta”, e essa quem é”, foi muito interessante esse jogo de memória para apresentar para as crianças, personalidades catarinenses, e um pouco da nossa história. Penso em construir na sala um caderno de pesquisa para as crianças explorarem e consultarem quando quiser (Trecho do registro elaborado pela professora Regina, 2022).

É premente destacar que, antes dos indicativos trazidos pelas crianças com base nos quais a professora percebeu a viabilidade para outras proposições, ressalto que a professora Regina já tinha um planejamento prévio, com intencionalidades bem definidas, conforme estava previsto em sua documentação: 1) *“Propiciar para as crianças as pluralidades de histórias catarinenses em diversos âmbitos sociais, através do jogo da memória, contemplando a diversidade étnica, cultural e geracional”*, isto é, já havia construído um jogo da memória com personalidade negras (Eliane Debus, Uda Gonzaga, Valda Costa, Antonieta de Barros, Joana Célia dos Passos), para ampliar o repertório das crianças na intenção de mostrá-las que pessoas negras também ocupam lugar de destaque na sociedade; 2) *“Jogo da memória dos intelectuais negros catarinenses - Iremos apresentar para as crianças imagens de boa qualidade plastificada das personalidade negras catarinenses, para que possam brincar e reconhecer as pluralidades de histórias existentes em Florianópolis”*, viabilizando uma pedagogia afro-referenciada para o enfrentamento às questões raciais e de classe. Após a proposta, a professora Regina concluiu: *“[...] foi muito interessante esse jogo de memória para apresentar para as crianças, personalidades catarinenses, e um pouco da nossa história”* (Trechos retirados do Planejamento da Professora Regina).

É sabido que no planejamento cabe a flexibilidade para que cenas do cotidiano e seus imprevistos fomentem novas rotas e replanejamentos. Um indicativo de um possível novo planejamento encontramos no registro da professora Bela: *“Neves brincando com o Marcelo com os blocos, pergunta: - Você é gay? Marcelo Diz: - O que é gay? - É menino namorando menino. Marcelo: - Eu não sou. Neves: - Eu sou. Riu e disse: Tô brincando...”*. O fragmento é um indicativo potente, cheio de possibilidades dentro de um diálogo entre duas crianças. E mesmo sendo um diálogo pontual, é visto aqui a importância de uma aproximação docente, de um olhar sensível para incluir um tema habitualmente pouco comum, permeado por fugas por não sabermos como conversar com crianças bem pequenas e maiores. Talvez fosse interessante que, a partir dessa conversa presenciada e registrada pela professora, surgisse outra proposta evidenciando a participação das crianças no planejamento, haja vista que essa participação nem sempre é explícita, mas subentendida por meio das necessidades e dos motivos que elas apontam. E que, nesse caso, problematizassem as questões de gênero, ampliando o conhecimento e sanando as dúvidas das crianças.

Oportunidades como essa podem nos ajudar a construir um contexto de formação que garanta o direito à diferença desde sempre. Diante da sociedade homofóbica em que nos encontramos e do vasto número de assassinatos de pessoas homossexuais, travestis e de

ataques à população LGBTQIAPN+⁵¹, o diálogo dessas crianças traz a oportunidade de perguntar a elas o que compreendem sobre ser gay e deixar que se expressem, buscando acolher as suas inquietações. Isso me faz lembrar das palavras que a Duquesa reservou para Alice: “Seja aquilo que você pareceria ser” (Carroll, 2000, p. 115). Do mesmo modo que acreditamos que as crianças não nascem racistas, tão pouco são homofóbicas, sexistas ou preconceituosas, necessitamos criar espaços de diálogo e aprendizagem que ensinem sobre o direito e a beleza de ser quem é. E, se necessário for, convidar as famílias para entrar nessa roda de diálogo.

Como aporte teórico para auxiliar em situações como essas, encontramos no documento da Reedição indicativos que asseguram a nossa prática:

Diante disso, torna-se necessário identificar quais estratégias as crianças, desde bebês, lançam mão para manifestarem seus interesses verificando se e quando os assuntos das conversas das e entre as crianças se prolongam no tempo, que conceitos, concepções, estereótipos emergem em suas falas, expressões e atitudes. É também importante considerar o que as profissionais docentes sabem a respeito dos assuntos e conceitos que as crianças estão conversando, bem como é necessário, constantemente, ampliar o seu vocabulário e as diferentes estratégias comunicativas que utilizam, os seus saberes e conhecimentos de forma a poder estabelecer conversas que problematizem e ampliem as referências das crianças mediante fontes de consulta confiáveis.

A consideração dos aspectos supracitados, mediante a observação e registro das ações e conversas das crianças, disponibilizam elementos que, no planejamento das situações de intervenção junto a elas, permitem desencadear conversas interessantes nas quais há espaços para perguntas por parte delas. Os modos como essas conversas são comunicadas às demais crianças da unidade educativa, ou às famílias de modo geral, deve ser pensado, bem como a necessária atenção com a ética e a estética nestas apresentações sempre respeitando o nível de privacidade sugerido pelas crianças ou percebido como necessário pelas profissionais docentes.

Cabe, ainda, lembrar que os registros destes momentos podem auxiliar de forma efetiva na compreensão dos percursos discursivos e linguísticos das crianças e serem considerados nos planejamentos sucessivos (Florianópolis, 2022, p. 145).

Outro registro que mostra a abertura ao replanejamento comparece nos escritos da professora Bella, que, diante da falta de estrutura para um melhor planejamento nos dias chuvosos, sinalizou a necessidade de reorganizar o que havia previsto para a semana, por falta de melhor espaço de aproveitamento e pela quantidade significativa de crianças no grupo:

Com o tempo chuvoso esta semana precisamos remodelar os espaços da sala, pois precisamos ficar mais tempo dentro dela em virtude da chuva e com o grande número de crianças e as conversas entre elas que cada vez mais vem falando muito alto, precisamos criar diferentes espaços. Estamos utilizando o pequeno hall de entrada para a sala para dividir o grupo. Organizamos o hall então com a mesa da sala com brinquedos de cozinha (loucinhas e frutas), tapete com carrinhos, pecinhas do construtor e animais e a nossa bateira que foi se transformando em mesa, em cama, e até “rio” (Trecho do registro elaborado pela professora Bella, 2022).

⁵¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binária + É utilizado para incluir outros grupos e variações de gêneros e sexualidades, dado que a sigla está em constante mudança, como, por exemplo, a pansexualidade e a não-binaridade. (UFSC, 2021).

Diante do exposto, podemos sintetizar que é importante considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ao pensarmos na elaboração da nossa documentação pedagógica à luz do cotidiano dos Núcleos de Educação Infantil, devem estar imbricados aos conhecimentos acumulados, fomentando a ampliação do nível de instrução das crianças. As manifestações advindas das crianças devem estar contempladas nas ações pedagógicas, que precisam definir intencionalidades no que diz respeito ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento desses sujeitos de pouca idade. As ações precisam evidenciar o processo de desenvolvimento das crianças, já que elas precisam ser vistas como os atores sociais que são, “crianças necessitam ser vistas como partícipes das relações estabelecidas com o outro, constituindo trocas culturais, a nível horizontal, sem desconsiderar a assimetria de poder e responsabilidade pela condição da alteridade” (Florianópolis, 2022, p. 87), seja com as docentes ou com os seus coetâneos. Como partícipes do planejamento e sujeitos do registro e da avaliação, cabe a elas o respeito, a dignidade e a sensibilidade ao serem citadas nesses documentos, na condição de agentes da construção do seu conhecimento.

Na sequência, apresentaremos as Estratégias da Ação Pedagógica presentes nos documentos norteadores das relações educativo-pedagógicas.

5.2 AS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA: DOCUMENTOS REFLEXIVOS E AUTORAIS DAS PROFESSORAS: “VAMOS ATÉ A MARGEM, QUE VOU LHE CONTAR A MINHA HISTÓRIA”.

A documentação pedagógica narra a história de uma unidade educativa. Cada professora, incumbida das Estratégias da Ação, conta a sua história junto com o grupo de crianças, destacando o ato pedagógico, as experiências ofertadas, a constituição do grupo e a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança. É premente pensar na professora como autora de sua prática e também sujeito do processo pedagógico. A história vivida, além de ser contada, evidenciada e revisitada, é eternizada por meio da documentação pedagógica, contando o legado de vida em um contexto educativo. É como se fossemos, com Alice, até a margem para ouvir a história de vida do Rato, que ele mesmo se dispôs a contar (Carroll, 2000, p. 37). Nos Neims, uma história de vida cabe em 200 páginas de um ano letivo.

Ao longo de uma trajetória de mais de quatro décadas no campo da Educação, desde a Constituição Federal de 1988, as práticas pedagógicas nas creches/pré-escolas nos chamam a repensar e a discutir como hoje se apresenta e como se consolida todo o processo da documentação pedagógica, uma vez que a criança passa a ser vista como sujeito do seu processo educativo e sujeito de direitos.

Nesse enfoque, é esperado que nós, docentes, sigamos superando alguns aspectos: a concepção antecipatória e preparatória da pré-escola; a concepção higienista da creche e determinista do comportamento; o planejamento baseado em datas comemorativas e/ou por áreas de desenvolvimento; e a avaliação como um documento mensurável que sinaliza o que a criança consegue realizar ou não. Dessa forma, foi preciso superar a perspectiva espontaneísta e naturalizante do desenvolvimento, que caracterizava a proposta pedagógica da RMEF na década de 1970. No que diz respeito à educação das crianças pequenas, podemos notar o quanto avançamos e o quanto a documentação pedagógica teve e tem um papel determinante nessa jornada. Fato que culminou, para a RMEF, na elaboração das Estratégias da Ação Pedagógica e que deu margem a um currículo que tem as suas proposições fundamentadas nos Núcleos da Ação Pedagógica e como foco a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, abordando conteúdos pertinentes às linguagens, às relações e à natureza.

Segundo o documento, a “documentação pedagógica, apresenta, concomitantemente, duas facetas no interior das estratégias da ação: base para conduzir a ação e memória do planejado/proposto e do vivido, tendo como suporte os registros da observação permanente” (Florianópolis, 2022, p. 284). Não falamos aqui em práticas escolarizantes, tão pouco em conteúdos programáticos ou qualquer outra coisa que se assemelhe à organização curricular do ensino fundamental. E, sim, de conteúdos proeminentes das dimensões humanas, dentro dos princípios éticos, estéticos e políticos que se desdobram nos NAPs. As estratégias da Ação emergem como instrumentos mobilizadores do ato pedagógico na incumbência de antever e reavivar o vivido e o proposto, num compromisso reflexivo da docência. Como vemos, o ato pedagógico exige organização prévia e se estabelece no cotidiano, na vida vivida e nas interações entre os sujeitos,

Isto significa dizer que pensar à docência na educação infantil por esse conceito se justifica pela compreensão de que “ato e ação não significam a mesma coisa. Na concepção bakhtiniana, a ação pode ser realizada de modo mecânico, sem exigir responsabilidades sobre o que é feito ou dito. Já o ato social implica assumir respostas responsáveis (responsabilidade e responsividade) sobre o que se efetiva, tendo sempre o outro como interlocutor ativo e participativo, complementando os sentidos do que digo ou faço, convocando-me a assumir responsabilidade pelo meu próprio agir (Castro, 2016, p. 49).

Munidas de responsividade, visualizamos proposições que tensionem e complexifiquem os motivos e as necessidades reveladas pelas crianças, e nós, docentes – dotadas de um olhar caleidoscópico, de escuta sensível –, precisamos, mais do que permitir a voz das crianças, precisamos dar-lhes ouvidos. Permitir que o outro fale não dá a ele a garantia da escuta. Por isso, é fundamental garantir às crianças o direito de ouvi-las. Para isso é necessário silenciarmos por instantes e ouvir o que elas nos têm a dizer por meio da linguagem do corpo: gestos, expressões e até pelo silêncio. A nós cabe a dedicação de uma interpretação genuína do que estão a nos comunicar, para que possamos, no ato pedagógico subsidiado pelos Núcleos de Ação e amparados pelas Estratégias da Ação, potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Como subsídio para o ato pedagógico, encontramos construtos teóricos na seção Estratégia da Ação Pedagógica que compõe o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012). Já no documento de Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis (2022), encontramos desdobramentos robustos de melhor aprofundamento das bases da ação na Educação Infantil para a efetivação do trabalho pedagógico com e para as crianças. Nesse enfoque, quero colocar acento nas palavras do supervisor Fábio. Ele mencionou que, ao nos apropriarmos do currículo da Educação Infantil do município, nos deparamos com um rol de propostas que colocam em xeque a autoria e a versatilidade pedagógica para reestruturar as proposições por meio de intencionalidades:

Importante esclarecer que conforme os cadernos publicados em 2012⁵² e 2015⁵³ você pode fazer um planejamento assim: num grupo de crianças de 3 anos vai lá nos Núcleos da Ação Pedagógica referente às relações sociais e culturais, têm um rol de propostas possíveis de serem realizadas; então é só copiar e colar, só que fica fora de um contexto. Por isso, na outra unidade, adotamos os elementos mobilizadores, ou seja, o que mexe com essas crianças? Esse elemento poderia ser personagens, uma proposta de cunho científico, as próprias propostas coletivas previstas no PPP. Aqui nesta unidade, então separamos os núcleos da ação pedagógica, que alimenta a coluna dos temas, e a coluna de propostas possíveis de serem realizadas.

[...]

Então, essas temáticas, elas se ligam, assim você tem um tema e vai alimentando para que não fique uma coisa solta; não é copiar do currículo e está tudo certo. Para que faça sentido, a lógica é fazer o exercício de construir juntas, porque esse planejamento é aberto. Isso significa que muitas das coisas que a gente elenca ali, naquela tempestade de ideias, talvez não serão feitas ao longo do semestre e outras serão inseridas porque outros temas vão surgir pelos interesses das crianças, que vão gerar outras propostas (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

⁵² Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

⁵³ Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Fábio tocou numa questão importante e que nos leva a refletir sobre a autoria e a originalidade da prática pedagógica ao lançarmos mão de propostas junto às crianças, fomentando os elementos mobilizadores⁵⁴ para contextualizar as experiências.

Podemos dizer que os documentos da RMEF preconizam ações, concepções e posturas pedagógicas na contramão de uma prática medicalizada, ao intensificar as ações das crianças como sujeitos sociais desde a tenra idade, respeitando-as na sua particularidade e dando visibilidade à documentação produzida a partir do entendimento dos Núcleos de Ação Pedagógica. Nos referidos documentos encontramos indicativos para a estrutura didática e metodológica da documentação pedagógica e proposições como subsídios para as docentes, em decorrência de uma prática que se aproxime do que a Rede acredita e aposta ser de qualidade, sustentada por teorias que versam sobre as diferentes infâncias.

Nas unidades nas quais as supervisoras e o supervisor foram entrevistados, com base nos depoimentos, podemos observar uma organização didática referente à estrutura dos elementos da documentação, sendo uma estrutura elaborada coletivamente por meio dos indicativos presentes nos textos orientadores que compõem os documentos da Rede (aqui já citados). Esses têm como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração o cotidiano no chão dos Neims. Os depoimentos das supervisoras Marina, Joana e Júlia trazem um recorte dessa organização prévia para a constituição do relatório de avaliação:

[...] há um roteiro, [...] e se alguém tiver uma outra ideia, alguma consideração, e se acharmos pertinente alterar ou mudar, ele é modificado. Mas assim, ao longo dos anos, de tudo que viemos trabalhando na pandemia, é isso. Não é só o relato da criança, porque, como é que tu vais falar da criança sem falar do grupo? Como é que tu vais falar do grupo sem falar no que foi proposto para o grupo? Então é feito também um resumo. Por exemplo, no final do primeiro semestre, quando se fala do grupo, é feito um resumo do planejamento geral daquele grupo. [...] Isso faz parte do relato do grupo, para depois o relato da criança (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

Temos um roteiro sim e consta em anexos no nosso PPP junto com as orientações para a avaliação das crianças. É esse o documento que foi construído coletivamente em 2015. E todo ano eu revisito esse documento junto com o grupo e fizemos alterações se acharmos necessário, ou se vem uma documentação nova da Prefeitura, enfim, a gente senta no grupo e reelabora (Entrevista realizada com a supervisora Joana, 2022).

Nossa avaliação é concomitante, é uma avaliação coletiva com as propostas da sala. Depois dessa avaliação coletiva, as professoras vão inserindo a criança nessas propostas. Por exemplo, como a proposta do dinossauro. No mesmo parágrafo que eu escrever sobre os dinossauros eu vou falar da criança naquela proposta, então

⁵⁴ Expressão cunhada pelo supervisor Fábio para se referir a possíveis elementos que poderão contextualizar os indicativos do currículo no planejamento das professoras, visando as necessidades e os indícios das crianças de cada grupo. Esses elementos poderão ser personagens, projetos coletivos, a própria organização da rotina, temáticas, pesquisas, indicativos das crianças etc.

chamamos de concomitante. Não é um documento separado, porque a gente acredita que a criança vivenciou aquilo por conta de um coletivo. Então, primeiro as professoras fazem esse documento relatando como que foi, e depois vão inserindo as crianças em cada parágrafo ali em cada vivência (Entrevista realizada com a supervisora Júlia, 2022).

A exemplo dessa organização, as unidades dos participantes da pesquisa também possuem um documento norteador para o planejamento elaborado pelo coletivo com a orientação e a contribuição da supervisão escolar. Importante reiterar que essa organização serve para auxiliar as professoras, para que possam qualificar as suas formas de planejar. O documento deve subsidiar a prática, e a professora no seu fazer pedagógico deve encontrar a melhor maneira para elaborá-lo e produzir sentido aos sujeitos envolvidos. Cabe destacar que o planejamento “não é uma forma, ou uma camisa de força, mas é atitude, é um empreendimento responsável e dialógico que, além de exigir comprometimento profissional, exige também conhecimento teórico associado à sensibilidade e à criatividade que potencializam a vida das crianças” (Florianópolis, 2022, p. 309). Nesse sentido, a supervisora Rose relatou que há uma organização para a elaboração do tal documento na sua unidade, justamente para amparar as professoras:

Nós temos uma organização comum. [...] nós temos um documento que já tem os dados da unidade, os dados do grupo, os dados das profissionais. Então a gente tem um documento, mas as professoras têm bastante liberdade de organizar o próprio documento delas, desde que tenham aquelas informações. Não é algo fechado. Mas temos uma estrutura de planejamento, e junto com essa estrutura, eu pergunto lá, qual é a intenção de organização para as crianças na acolhida? Na despedida? Quais serão as ações propostas? De que forma elas vão fazer o registro, se é fotográfico, se é escrito? Gravado? Então tem as orientações nesse documento que está no nosso projeto (Entrevista realizada com a supervisora Rose, 2022).

A supervisora Marina, por sua vez, ressaltou a autoria das professoras e o trabalho que costuma realizar para ajudá-las a otimizar seus documentos:

Quando iniciamos o ano na unidade sempre peço para as professoras no primeiro mês para irem fazendo o planejamento conforme pensam ser melhor, no que diz respeito ao instrumento do planejamento, na escrita do que irão planejar. Isso para as novas, pois as que já estão na unidade, já tem um encaminhamento conforme o ano anterior. A partir do primeiro encontro que eu tenho com as professoras, que geralmente é no mês de março, vamos conversando sobre o que elas estão trazendo na documentação escrita e se isto está dando conta de dizer sobre o trabalho realizado. [...] E quando eu me sento com as professoras em março, elas vêm com o planejamento delas e juntas vamos amadurecendo, vamos lapidando esse planejamento de modo que ele ajude no trabalho delas. E assim tem sido bem tranquilo. Quando chega 2, 3 meses depois, elas já estão sabendo que não é simplesmente colocar objetivos, mas que objetivos e propostas precisam estar em diálogo e no que se pode ampliar o planejamento a partir de uma proposta inicial. No PPP está dito como é que a gente vem trabalhando, mas tudo isso respeitando a autoria do professor. Das professoras todas que temos na unidade, podemos dizer que há vários tipos e formatos de planejamento (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

Fábio explicou como se estrutura o documento do planejamento na sua unidade: “Chamamos de planejamento semestral ou carta de intenções, [...] onde algumas partes são completamente iguais para todos os planejamentos, como se fosse o planejamento cheio (fazendo referência ao Gabriel Junqueira Junior)⁵⁵ e a outra parte o planejamento vazio”. Nessa organização, que é comum a todas as docentes, a carta de intenções⁵⁶ contempla informações sobre a unidade, sobre o currículo da Rede municipal e sobre o grupo de crianças, com perguntas disparadoras que futuramente poderiam alimentar o registro:

[...] para isso, criamos no drive um documento para que as professoras fizessem juntas: quem eram essas crianças? Quantos meninos e quantas meninas tinham? Quais eram os interesses? Quais espaços exploram? Que brinquedos e brincadeiras exploram na sala? Em quais brincadeiras se auto-organizam? Tinham essas perguntas como orientação, mas não precisavam ser respondidas literalmente. [...] o planejamento tinha que considerar a questão do inusitado das rotinas, porque elas também precisam ser planejadas: a acolhida das crianças, o sono, as refeições etc. [...] depois disso, organizamos numa espécie de tabela [...] o que nós optamos por chamar de temas porque as professoras já trabalhavam com a expressão tema o tempo inteiro (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

Fábio também mencionou a relevância de evidenciar os Naps no momento de alimentar a tabela que comporta o planejamento, para que todos os núcleos ganhem o mesmo destaque, a mesma importância, tal qual aponta o currículo. Deixá-los em evidência afirma a relação estreita entre eles e a necessidade de trabalharmos de forma orgânica, evitando o risco da docente pensar nesse ou naquele núcleo, haja vista a tendência de trabalharmos com as temáticas que mais nos identificamos.

Sim, eles são a base para o planejamento. Talvez esteja aí a grande dificuldade dessa incoerência que eu já falei: como é que damos ênfase aos núcleos da ação pedagógica sem identificá-los no planejamento. Essa é justamente a crítica que alguns profissionais fazem na rede. É por isso que a gente defende, ao pensar no planejamento, os núcleos de ação pedagógica em evidência. Inclusive, em uma discussão no grupo de supervisores, quando eu fui questionado e falei sobre isso, é porque eu só consigo identificar aquilo que eu dou visibilidade. Eu consigo identificar as ausências pela visibilidade do que eu estou fazendo. Mas eles são a base para todo esse processo, sim. Há uma clareza das professoras em relação a onde esses núcleos são efetivamente transformados em vivências, em experiências? Não! Ainda não há. Principalmente porque a gente teve um aumento muito grande de profissionais novos na rede em função das últimas chamadas de concurso, mas o problema não é restrito aos novos, é um problema de gente que já vem participando das formações desde 2008, quando Eloísa Candal faz a primeira fala na rede (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

⁵⁵ JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens Geradoras. Seleção de articulações de conteúdos em educação infantil. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2008.

⁵⁶ Inspirada no professor italiano Danilo Russo (RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.), a carta de intenção é um compilado de registros que compõem a documentação pedagógica, com o objetivo de comunicar o trabalho pedagógico às famílias, à escola e às crianças.

Já a supervisora Joana destaca a indissociabilidade entre os Naps no momento de pensar e organizar o planejamento. No seu ponto de vista, não há como pensar em um planejamento para cada núcleo de forma fragmentada, mesmo que algum se destaque na proposta:

É muito difícil tu pegar e dizer assim, “essa proposta é de determinado NAP”. Por exemplo, a professora agora está ali, ela quis acolher as crianças, ao invés do refeitório, na sala para tomar o café. Ela faz isso uma vez por semana porque acha importante as crianças terem um acolhimento diferenciado, ouvi-las com mais calma porque aqui no refeitório é muito barulho, enfim. Ela traz flores, arruma a mesa... tem aí a linguagem visual, a questão da estética. Ela traz pires e xícaras. Tem aí relações sociais e culturais. As vezes ela põe uma música também, aí tenho também a linguagem sonora e corporal. Então, não dá para dizer que uma proposta trata especificamente de um NAP. Pode até ter um NAP em evidência, mas ele vai acabar perpassando por todos. Algumas professoras, no início, quando chegam aqui, elas fazem questão de colocar: linguagem oral escrita e colocava a proposta. E eu digo “será que essa proposta só contemplou esse NAP?” E aí, quando eu vou para o registro, eu vejo que não, que apareceram outras coisas. E é por aí, todos os NAP são contemplados, com a brincadeira e as interações como pano de fundo; na verdade pano de fundo não, pano de presença. Mas, semanalmente, em todas as propostas. Os núcleos da ação pedagógica que hoje deveriam se chamar os núcleos das relações educativo-pedagógicas, apesar de serem conteúdo a serem trabalhados não podem ser pensados como “grade” curricular de maneira compartimentada (Entrevista realizada com a supervisora Joana, 2022).

Numa relação de ensino e instrução, desenvolvimento e subjetividades, as crianças, junto à professora, são sujeitos das Estratégias da Ação Pedagógica. A professora, sujeito mais experiente e agente que viabiliza a mediação entre a criança e o mundo, por meio dos signos culturais, tem a atribuição de compreender a função do processo educativo. Ao considerar também as contribuições da teoria histórico-cultural, vê-se às voltas de se comprometer com o desenvolvimento e a instrução da criança, tomando como alicerce a atividade guia de cada período, articulando vivências que incidam na zona do desenvolvimento próximo por intermédio da cultura como base da constituição humana. A “ZDP caracteriza-se pelos processos superiores que se encontram em vias de se completarem, que se encontram próximos ou na iminência (de onde o termo ‘proximal’) de se realizarem, o que pode acontecer com a mediação do sujeito mais experiente” (Zanella, 2020, p. 81).

A documentação pedagógica afirma a professora como sujeita e autora do seu ato pedagógico ao observar, planejar, registrar o proposto, o vivido, o inusitado e o intencional, visando um replanejamento ou aprofundamento. É urgente superarmos a ideia da professora “gramofone” em decorrência da anulação da sua própria docência, do seu próprio ato pedagógico, em apenas reproduzir ano a ano o mesmo planejamento ou até mesmo copiá-lo de fontes duvidosas para propor às crianças, sem que haja contextos de partida ou a percepção do grupo, numa padronização recorrente dos grupos e na repetição de projetos ano a ano, às vezes desprovidos de sentido, como alerta Vigotski (2003, p.297):

O maior perigo ligado à psicologia do professor consiste precisamente no fato de que, em sua personalidade, esse segundo aspecto tende a predominar. Ele começa a se sentir no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica. Temos de dizer francamente que, desse modo, toda profissão docente imprime traços típicos permanentes em seu portador e cria lamentáveis figuras que assumem o papel de apóstolos da redundância.

E nesse movimento de tencionar a prática sobre o que foi viável e buscar arcabouços epistemológicos para sustentar o ato pedagógico, “É preciso dizer francamente que só os mais aptos podem se tornar professores [...] Por outro lado, também há um consenso de que o professor tem de saber muito” (Vigotski, 2003, p. 298). Ou seja, a professora deve conhecer bem os assuntos que planeja e que pretende abordar e trabalhar com e para as crianças, na direção de promover o processo de desenvolvimento com a apropriação do conhecimento. As crianças, assim como as professoras, precisam ser protagonistas do planejamento, mesmo que seus motivos e necessidades não sejam ditos por elas, mas certamente poderão ser percebidos e servirão como ponto de partida para a ampliação das experiências. Tal prerrogativa foi levada à reflexão com o aprofundamento dos estudos da Teoria Histórico-Cultural ao ajudar a entender que o senso comum precisa ocupar o espaço de ponto de partida, conforme indica Saviani:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. [...] O povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (Saviani, 2000, p. 97).

Com base nos apontamentos da respectiva teoria, no diálogo com os sujeitos da pesquisa e no encontro com o meu olhar de pesquisadora e, também, professora da Rede, aproximo-me de reflexões sobre a defesa contundente do protagonismo infantil e da necessidade de estar alerta para não cair na armadilha do espontaneísmo de um desenvolvimento meramente biológico. Isso posto, reforçaríamos uma prática reducionista e medicalizante, em que a criança é vista como a responsável individualmente pelo seu desenvolvimento e, conseqüentemente, pelo suposto fracasso e pelas limitações.

O termo “criança protagonista” e/ou “protagonismo infantil” está cunhado nas pedagogias italianas que bebem da fonte de concepções baseadas nos estudos sociológicos da infância. Malaguzzi (1999, p. 62) sublinha que “desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo”. O conceito está atrelado aos interesses das crianças para que aí sejam organizadas vivências e proposições no cotidiano das unidades de Educação

Infantil, ou seja, sigamos as crianças e não os planos (Malaguzzi, 2001). Diz respeito ao direito da criança de protagonizar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir dos indicativos e das manifestações de suas vontades, na contramão de uma ótica adultocêntrica. O protagonismo, no entanto, pode ser encarado como um aspecto delicado para os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, na medida em que se corre o risco de desvalorizar a importância e o papel da professora como parceira mais experiente (Prestes, 2013). Não entendo como cabível conceber a professora como alguém que fica tão somente à espera do que as crianças indicam, transparecendo um viés biologizante e essencialmente natural de desenvolvimento, uma vez que a probabilidade de elas indicarem o que já está inserido no seu repertório cotidiano é significativa, repetindo mais do mesmo. É fulcral apresentar novas propostas que instiguem as crianças a irem além do que já sabem, problematizar, desafiar, provocar interesses, impactando a sua zona de desenvolvimento próximo. Vigotski aposta em uma educação com intencionalidade, em que a instrução já adquirida possa servir de subsídios para novos conhecimentos. No entanto, alerta que

[...] a instrução deve estar voltada para o futuro e não para o passado. Durante um certo período as nossas escolas favoreceram o sistema “complexo” de instrução que se julgava encontrar-se adaptado à maneira de pensar das crianças. Ao pôr as crianças perante problemas que estas conseguiam resolver sem ajuda, este método não conseguia utilizar a zona de desenvolvimento próximo e dirigir a criança no sentido do que ainda não conseguia levar a cabo. A educação seria orientada mais para as fraquezas da criança do que para os seus pontos fortes (Vygotsky, 2011a, p. 104).

Como professoras, ao assumirmos o papel de agentes que viabilizam a mediação da criança com os signos da cultura, precisamos nos comprometer com a sua formação humana, oportunizando a elas o acesso aos conhecimentos multiculturais e historicamente produzidos e não tão somente o que elas gostam ou estão acostumadas a gostar. Faz-se necessário destacar aqui o quanto a construção por gostos e interesses, que se originam das aproximações das crianças com determinados artefatos também se dão de forma social. “Ao vermos um artefato e tomarmos consciência de sua existência, estabelecemos relação dialógica com ele, pois tal artefato passa a existir não mais em si e para si, mas também para nós” (Ferreira, 2003, p. 23-31). Assim, as crianças são incluídas nesse processo e tocadas por essas existências. O planejamento da professora Duza materializa e imprime alguns questionamentos aqui levantados:

Em roda, com as crianças, retomaremos a história do Monstro das Cores, a qual trata das emoções e das descobertas do monstro, em companhia da menina, sobre como poderia controlar suas emoções. Após rememorarmos a história e manusear a obra, na roda farei a seguinte pergunta: Como vocês estão se sentindo hoje? No intento que as crianças possam expressar seus sentimentos de forma oral e corporal. Cabe salientar que o silêncio também será concebido como uma resposta

sobre a questão, afinal o respeito às crianças também perpassa sentirem-se confortáveis ou não para expressar seus sentimentos. [...] Logo em seguida irei propor ao grupo o registro individual sobre o sentimento descoberto entre a menina e o Monstro (amor, amizade e carinho) (Trecho do planejamento elaborado pela professora Duza, 2022).

Ao lermos esse recorte do planejamento da professora Duza, observa-se a preocupação em respeitar as crianças, suas vontades, interesses e necessidades. Lembrando, contudo, que precisamos estimular a fala e o diálogo com e entre as crianças, perceber quais delas costumam se expressar verbalmente com frequência e quais não. E, assim, incentivá-las, instigando-as e fazendo boas perguntas, tal qual faz o Chapeleiro Maluco à Alice, até mesmo em situações aleatórias, para que no momento da roda ela sinta-se mais confortável, uma vez que a linguagem verbal é um dos conteúdos dos Núcleos de Ação que precisamos desenvolver junto às crianças. Na direção do que Madalena Freire afirma (2007, p. 21), “O papel da professora, enquanto participante também, nesta atividade, é o de coordenar a conversa. É o de alguém que problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos”. Coloco relevo na proposta que a professora trouxe para o grupo: “Logo em seguida irei propor ao grupo o registro individual sobre o sentimento descoberto entre a menina e o Monstro - (amor, amizade e carinho)”. Ao pesquisar em seu registro, encontro a organização e o relato sobre o planejado e o vivido. Inclusive fazendo alguns questionamentos e reflexões pertinentes sobre a falta de interesse das crianças em desenharem. Registrou ela:

Seguimos a contagem da turma e logo após propus ao grupo o registro do sentimento de amor e amizade da menina e do monstro, por meio do desenho. Um grupo aceitou a proposta, outros dois grupos manifestaram o interesse de brincar com os animais e na casinha. Eu compreendo que esta posição das demais crianças é sobretudo pertinente para pensarmos sobre o planejamento, bem como elucidar a resistência de muitas crianças em manifestar que não sabem desenhar. O grupo dos animais trouxe os livros, os quais também traziam personagens de animais, comparavam o livro com os brinquedos, houve uma dupla que se sentou lado a lado para ler. O grupo da casinha, entusiasmado com os alimentos (doações de brinquedos) organizava o almoço e notei duas crianças no quadro, escrevendo seus nomes e observando a escrita do número quatro. Por fim, o grupo que optou por desenhar apresentou o amor por meio de desenhos com seus familiares e da menina de mãos dadas com o monstro (Trecho do registro elaborado da professora Duza, 2022).

Percebe-se nesse trecho novamente a preocupação da professora em respeitar os interesses e as escolhas das crianças. No exercício profissional, em hipótese alguma podemos anular o nosso compromisso pedagógico com as crianças. É possível que as demais crianças que não quiseram desenhar tivessem interesses pelos espaços e pelos brinquedos que escolheram, havia, ainda, brinquedos novos na área, poderiam, naquele dia especificamente, não estarem motivadas para o desenho ou desenhar não fosse uma proposta prazerosa etc.

Enfim, no recorte anterior não é possível ler o que a cena comunica com fidedignidade, mas é possível criarmos algumas possibilidades de leitura. Em contrapartida, seguimos defendendo a necessidade de desafiar a ampliação de suas brincadeiras e de seus interesses, apresentando a elas outras linguagens e possibilidades. Para isso precisamos de suporte teórico sobre o protagonismo infantil, caso contrário, corremos o risco de cair no abandono pedagógico se nos guiarmos pura e simplesmente pelo interesse aparente das crianças.

Ir além do que somente as crianças trazem é imprescindível para ampliar o repertório de conhecimentos produzidos pela cultura. Os saberes que estão imbricados nas linguagens, nas relações e na natureza, bem como nas múltiplas dimensões humanas não serão possibilitados às crianças, pedagogicamente, pelo empirismo da cultura popular se não houver mediação, “o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado” (Saviani, 2000, p. 94). As crianças precisam saber sobre o patrimônio cultural, ambiental, artístico, científico e tecnológico. E isso não quer dizer uma supervalorização do ponto de chegada, “pelo contrário, para Vigotski, o desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório, uma vez desencadeado, pode mudar de rumo dependendo de múltiplos aspectos” (Prestes, 2013, p. 300).

Destaco que a maneira como a supervisora Marina auxilia o trabalho das professoras promove aproximações responsivas para alargar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, no intuito de fazer com que experimentem outras possibilidades. Na sequência, ela usa da importância da docência compartilhada para garantir o processo de aprendizagem das crianças sem que haja interrupções e fragmentações, apostando num planejamento mais alargado, estendido, assegurando e incentivando o envolvimento de todas as crianças, porém em momentos diferentes:

Especialmente com as crianças maiores, como as dos grupos 5 e 6 ou mesmo as do grupo 4, antes de iniciarem nas propostas, as professoras promovem a conversa em roda sobre o que foi planejado e as crianças vão escolhendo para qual espaço irão, sendo comum negociações para que as crianças passem por todos os espaços e propostas ao longo das semanas.

[...]

Se em uma semana se quer dar conta de 3 propostas do planejamento, por que não estender esse planejamento para 2 semanas, já que as crianças não vão fazer todas as propostas juntas, seja proposta na mesa ou não. Inclusive em passeios, quando a gente faz aqui por perto, a gente chega a dividir metade do grupo de cada vez, para ficar mais tranquilo. Prioriza a qualidade da proposta, a atenção dada às crianças. O que acontece também, com proposta de tinta, por exemplo, quando foram construir a maquete da ponte Hercílio Luz, todas as crianças participaram, só que a ponte não foi feita em uma semana, ela levou quase um mês para ficar pronta. Eram 3 ou 4 crianças por vez trabalhando juntas na maquete da ponte. Todas as crianças passaram por essa proposta e outras propostas estavam em andamento também, pois nem todas fazem tudo ao mesmo tempo. Acontecem propostas paralelas durante as semanas, isso une as professoras em planejamentos conjuntos, isso é docência compartilhada (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

Romper com a ideia de uma concepção de criança alicerçada numa visão maturacional e biologizante é essencial para abandonarmos a crença de uma criança onipotente e de uma infância espontânea e natural. A Teoria Histórico-Cultural quebra essa perspectiva ao pensar a criança como um sujeito de pouca idade, em que a infância é marcada pela sua condição social, com especificidades, para que se aproprie dos elementos da cultura, e, por meio da educação e dos processos sociais, se humanize. Conforme for se relacionando com os seus coetâneos e parceiros mais experientes (adultos e outras crianças), vai aprendendo sobre as coisas do mundo, sobre as coisas da vida, elaborando hipóteses e construindo a sua personalidade. Oportunidade que Alice desfrutou com Louro quando ele lhe disse “Sou mais velho que você, devo saber melhor” (Carroll, 2000, p. 38). Isso não tem relação com horas de vida, mas com níveis de experiência e apropriação que a pessoa traz no seu repertório de vivências. Também, para Alice, estar com outros parceiros mais experientes fez a menina ampliar os seus conhecimentos.

Mello parte do pressuposto de que “Com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento” (Mello 2007, p. 88). A docência, por sua vez, reafirma-se ao perceber os interesses das crianças e fazê-los de trampolim, aproximando-os dos conhecimentos historicamente acumulados. Caso contrário, ao adotarmos uma postura naturalista do desenvolvimento, corremos o risco de anular a intencionalidade pedagógica que nos é indispensável ao planejar ações educativas com e para as crianças, no sentido de promover o seu desenvolvimento integral acerca da apropriação das máximas qualidades humanas (Mello, 2007). Vigotski (2018) sustenta em seus estudos sobre pedologia⁵⁷ a tese de que o desenvolvimento infantil é histórico e complexo, caracterizando-se por marcos temporais com início e fim, mas que não estão atreladas somente ao ritmo do tempo biológico.

A documentação pedagógica é uma espécie de guia, ou melhor, um diário de bordo que nos ajuda, acolhe, direciona e nos ampara. E, ao mesmo tempo, revela nossas fragilidades, nos dando a oportunidade cotidianamente de repensar e refazer a nossa prática. É um papel que tudo aceita, mas que só se materializa e se torna documentação se houver questionamentos, reflexões e devolutivas por parte da supervisão escolar como agente da formação continuada. Por isso, Ostetto (2000c, p. 177) sublinha que “O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que

⁵⁷ Ciência que estuda especificamente o desenvolvimento da criança.

ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico”. Digo que a construção da documentação pedagógica é, de certa forma, escrever a vivência da docência, uma vez que essa escrita autoral das professoras, que parte das vivências do cotidiano do chão das unidades de educação infantil, é carregada de subjetividade alinhada ao grau de instrução e de formação de cada uma. Em virtude da intensa articulação que os instrumentos da documentação pedagógica têm entre si, cabe destacar o registro como espaço de reflexão e de estudo.

O momento da leitura de livros para mim é um momento muito importante, pois só tornamos bons leitores lendo, imaginando e construindo. Quando levei a história “Cada um do jeito, cada jeito de um” da autora Lucimar Dias, consegui ver Maria encantada, falando que o cabelo da menina era igual ao dela, Matias estava extasiado ao ver a família e associando a sua família com a história, Gabriel falou “a menina tem o cabelo igual o meu e o seu professora Regina”. Após a história consegui acompanhar a conversa entre Gabriel e Maria. Ele dizia “a menina é preta igual eu, tem o cabelo parecido com o meu, e a Maria dizia “o cabelo da profe é mais parecido com o da menina e ele falava “tu és preta igual ela”. (Trecho do registro elaborado pela professora Regina, 2022).

Vejo nesta conversa a importância da representatividade para as crianças, e principalmente pensar em ações que propiciem a luta antirracista, possibilitando narrativas que dialoguem com as diferenças étnicas, culturais e geracionais. “Compreende-se que a criança se constitui e desenvolve pelas interações, relações e práticas cotidianas a ela proporcionadas e por ela estabelecidas, com adultos e crianças de diversas origens, nos contextos em que elas se inserem” (Florianópolis, 2012, p. 4). (Trecho do registro elaborado pela professora Regina, 2022).

No excerto supracitado, extraído do registro da professora Regina, vê-se o quanto ela usa esse espaço para trazer apontamentos reflexivos, dando ênfase ao diálogo das crianças que são passíveis de reflexões diante de uma proposta assertiva. A professora faz uso de um dos documentos da Rede, de forma a subsidiar as impressões que veio percebendo diante do grupo de trabalho, conforme o planejamento que havia proposto. Assim como as antigas cartas que escrevíamos para comunicar o vivido e perpetuar os momentos; assim como os diários escritos de outrora que folheávamos revivendo e recordando as experiências, algumas não tão prósperas, mas que nos ajudaram a evoluir, o registro é uma espécie disso tudo, porém, com um teor pedagógico e senso crítico. É espaço de reflexão e desabafo diante dos desafios diários da prática educativa no intuito de ser lido e atendido pela supervisão, que, por sua vez, precisa ter um olhar sensível às queixas das professoras.

A professora Duza fez do seu registro um espaço de desabafo, quando confessou as dificuldades do cotidiano: “Os imprevistos, sobre o Cine Pipoca e a dificuldade que possuímos em lidar com as crises de agressividade de Elio me preocupa, tenho receio de que ocorra agressões graves com as outras crianças”. O mesmo fez a professora Bela:

Está bem difícil termos que desenvolver diversas propostas como jogos, desenhos, pinturas, fazer a chamada, verificar e colar bilhetes na agenda com apenas uma

mesa na sala. As crianças estão fazendo desenhos, massinha, jogos de dominó, de memória e outros, jogos e propostas que deveriam ser jogados na mesa, estão desconfortavelmente realizando no chão. Além do desconforto, as propostas de sala levam muito tempo para serem finalizadas quando precisamos utilizar a mesa. Precisamos muito, de pelo menos mais uma mesa em sala (Trecho do registro elaborado pela professora Bela, 2022).

O registro é um elo entre a docência e a supervisão, é uma porta de entrada para desabafos, apontamentos, “pedidos de socorro” e ricas discussões com o grupo de docentes da unidade educativa e com os grupos de atuação⁵⁸. Configura-se como ferramenta pedagógica, é também espaço de complexificação do ato pedagógico responsivo. Como uma interlocução fundamental, espera-se da supervisão contribuições expressivas por meio de conversas e reflexões com as professoras nos momentos de grupos de estudos e na hora-atividade,

Ao exercer a coordenação pedagógica a supervisão necessita primar por relações mais horizontais, éticas e respeitadas com todas as profissionais, [...]. A escuta sensível contribui para o estabelecimento e fortalecimento de vínculo de confiança e cooperação indispensáveis para quem se propõe a coordenar o processo com a equipe diretiva (Florianópolis, 2022, p. 304).

É necessário que a documentação pedagógica, como elementos das Estratégias da Ação, seja socializada e compartilhada com os demais profissionais que atuam no mesmo grupo de crianças, assim “devem decidir, conjuntamente, como serão realizados as observações e os registros, visando uma construção coletiva que poderá trazer contribuições para orientar o andamento das práticas educativo-pedagógica” (Florianópolis, 2022, p. 304).

Como já expressei, o registro revela fragilidades e lacunas e sabe-se que, para que a ação de compartilhar com o outro “os meus escritos” se efetive, é necessário confiança, empatia, sensibilidade e compromisso teórico, social, ético, estético com a infância. Um trabalho coletivo de cumplicidade e respeito desenvolvido entre a supervisão e o grupo de docentes. E, por parte da supervisão, espera-se a sugestão de leituras, formações, contribuições e apontamentos para deixar a documentação mais qualificada.

Para o supervisor Fábio são nos momentos de troca entre supervisão e professora que a documentação pedagógica ganha sentido. As devolutivas, que também são registradas, oportunizam espaços para concordâncias e discordâncias. Fábio seguiu reforçando que, com a avaliação, é necessário que haja discussões e formações a fim de compreender que ela é consequência dos outros documentos produzidos pelas professoras. Da mesma forma, os outros documentos tornam-se consequências da avaliação. É o movimento de observar o grupo, planejar, propor, seguir observando e avaliando as crianças, “o processo de escrita da avaliação é uma síntese do que você realmente viveu naquele período. Há muita dificuldade

⁵⁸ Refere-se às profissionais docentes que atuam no mesmo grupo de crianças.

das professoras de entender isso, há uma tendência de elas separarem, percebi isso ao longo dos anos” (supervisor Fábio, 2022).

Sobre a escrita dos relatórios de avaliação, a supervisora Júlia pontuou que, nessa escrita, “a gente vai e volta diversas vezes, e como já vamos construindo o registro documentado, eu vou lendo, e depois, construímos o relato de vivências no coletivo, assim fica mais fácil de dialogar”. O movimento de “ir e vir” também acontece com a supervisora Joana, que toma conhecimento de todos os pareceres e faz questão de contribuir e orientar o processo. Assim, os relatórios de avaliação das crianças são lidos e relidos algumas vezes, numa dinâmica de “vai e volta” entre supervisão e professoras:

Embora seja cansativo, é um momento muito prazeroso porque tem a construção coletiva do documento. Então, embora a professora auxiliar e a professora e a professora de educação física sejam as responsáveis pela sistematização do documento, tem também a fala dos auxiliares de sala, que não tem a obrigatoriedade, mas têm dado contribuições, e alguns auxiliares de sala já entram no drive e lá mesmo já fazem os seus apontamentos. Por fim, eu vou com meu olhar de supervisora e, também, com todo o cuidado, pois acho que isso o supervisor tem que ter, que é o cuidado com a autoria do professor. Assim, eu entro para ler aquele documento com a preocupação de fazer as considerações, mas não posso ferir a autoria desse profissional. É um processo que mexe muito com a gente, pois quando somos afetadas e nos deixamos afetar pela escrita do outro por um, crescemos (Entrevista realizada com a supervisora Joana, 2022).

O acolhimento às diferenças que praticamos diariamente em nossas ações pedagógicas são reveladas no documento de avaliação das crianças. Nos momentos de assessoramento, à elaboração da avaliação, conhecida também como relatório avaliativo ou relatório de vivências, é um documento que exige bastante atenção e demanda uma dinâmica específica para que seja estruturado a *pari passu*, entre professora e supervisão.

Busco nas palavras das pesquisadoras argumentos para sustentar e oferecer melhor compreensão sobre a relevância da documentação pedagógica, vista como ferramenta diária do ato pedagógico abarcando docentes, crianças e famílias. A documentação pedagógica alcança três funções imprescindíveis:

A primeira é a função política de criar um diálogo entre escola e seus professores e as famílias e a comunidade. Para que uma sociedade compreenda a importância de uma escola de educação infantil, a complexidade do seu funcionamento, as suas especificidades curriculares, didáticas, ambientais é preciso que ela seja conhecida por todos.

[...]

A segunda função diz respeito ao modo como a Documentação Pedagógica apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola, suas produções, imagens de suas ações e interações, palavras ditas em contextos de interações sociais e/ou de investigações científicas ou em textos ditados para o professor, criando memórias da vida individual de cada criança e também da vida de grupo.

[...]

Por fim a terceira função, é a de constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo. Os documentos (registros) criados pelos professores e professoras, e também pelas crianças, podem se constituir em matéria prima a ser

compartilhada com os/as colegas, base para a discussão, ressignificação de práticas (Mello; Barbosa; Faria, 2020, p. 9-10).

Encerro este item lembrando que a documentação pedagógica foi um divisor de águas para a afirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Um documento importante que nos ajuda a estruturar o fazer pedagógico na sua função política de comunicar e rememorar o vivido junto com o grupo de crianças. Das crianças, ela nos convoca a extrair a máxima potencialidade de cada uma dando visibilidade também ao coletivo. De nós docentes, a documentação pedagógica propicia um caminho da autoria pedagógica, como sujeitos e protagonistas da nossa prática.

5.2.1 A estrutura da narrativa da Documentação Pedagógica: “Minha história é longa [...] como uma cauda!”

A documentação pedagógica permite refletir, permanentemente, e compartilhar o percurso realizado, a história vivida na instituição como um todo, e pelas crianças em particular. O processo da documentação precisa focar a sua narrativa nas experiências que transcenderam as vivências, no processo evolutivo da docente, das crianças e do grupo, e na comunicação com a supervisão escolar e com as famílias. “A documentação, assim proposta, expõe com transparência o que acontece entre as crianças, entre as crianças e as professoras/es, entre as professoras/es e a gestão, e entre esses/as autores/as com a famílias e a comunidade” (Mello, Barbosa; Faria, 2020, p. 10). E não tão somente nos produtos e resultados.

Com o compromisso de oportunizar vivências coletivas para que aconteça o fenômeno da experiência prevista na documentação, as Estratégias da Ação Pedagógica sinalizam caminhos na expectativa de que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam em cada criança, mesmo que de maneiras diferentes, o que é o mais provável. Mesmo que as vivências/proposições sejam organizadas para um coletivo, os atravessamentos em cada criança serão diferentes. E as narrativas precisam contemplar essas especificidades e trazer à tona o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, com base nos conteúdos postos no currículo e organizados pela professora, de forma a ampliar o repertório. Assim, a experiência toma o lugar da atividade proposta pelo adulto e apenas executada pelas crianças.

A atividade não é pura e simplesmente um produto, é uma ação. É a ação do humano agindo sobre o mundo. Consiste em transformar as necessidades com base em seus motivos e meios, dando origem a novas necessidades. A primeira cede lugar para a segunda conforme a

satisfação é reduzida. Nos constituímos sujeitos históricos por meio da atividade humana posta exclusivamente na conjuntura social. E no contexto da Educação Infantil, espaço relacional potencializador de vivências e experiências, é imprescindível que seja ofertada, intencionalmente, condições máximas para que a criança se aposse das efetivas qualidades humanas, as quais são produzidas historicamente conforme as atividades realizadas pelos sujeitos ao transformar e serem transformados pela ação do trabalho.

Nessa premissa, a Educação Infantil pode impulsionar o desenvolvimento. Esse conceito também se faz compreendido no documento da Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis (2022), quando, por vezes, o termo Atividade aparece entre aspas, e quando destaca a importância e o espaço da brincadeira como “atividade social significativa, uma importante forma de ação para a construção das relações e modos – coletivas e individuais – de interpretação do mundo, portanto, é basilar na constituição humana” (Florianópolis, 2022, p. 42). Pressuposto que vai de encontro com um planejamento alicerçado nas tendências pedagógicas racionalistas, que valorizam a produção pictórica exacerbada, por parte das crianças, em detrimento do ato de brincar.

A estrutura da narrativa de um planejamento precisa ir além da atividade do dia, precisa contemplar a organização diária, as diversas instâncias do cotidiano de forma que uma proposição, por meio dos objetos e/ou intencionalidades, esteja imbricada na outra, de maneira rizomática⁵⁹. “Num rizoma não existe hierarquia de raiz, tronco e galhos” (Rinaldi, 2012, p. 30). Pensemos, então, no nosso cotidiano, no chão dos Neims como um rizoma, em que todos e os vários momentos com as crianças são igualmente importantes, e nesse sentido precisam estar absolutamente contemplados no planejamento por conta do valor pedagógico neles presentes.

O planejamento pedagógico constituído pela observação atenciosa às crianças possibilita-nos maior clareza do que é este documento, para que e a quem serve, e, como se pode fazê-lo. Se por um lado, podemos afirmar que não existe um modelo único de planejar, e isso nem seria possível, porque nossa defesa vai ao encontro das idiosincrasias de cada criança, de cada grupo no coletivo, de cada professora individualmente. Por outro, alguns pressupostos para a organização e realização do planejamento pedagógico precisam ser definidos. O planejamento precisa ser algo material, não somente enquanto registro documentado, mas sobretudo na efetivação praxiológica entre o que se propõe e como se faz, em todos os momentos do cotidiano (Castro, 2017, p. 1329)

O que significaria operar com o conceito de rizoma no planejamento pedagógico? Desde a chegada, passando pelas refeições, a higiene, o descanso, momentos coletivos,

⁵⁹ Conceito cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, como algo que brota em todas as direções abrindo outros destinos e lugares.

vivências organizadas pela docente e complexificadas a *posteriori*, os deslocamentos pela unidade, os desdobramentos das proposições, a exposição dos registros das crianças, experiências no parque, a brincadeira, momentos fora da unidade, momentos com a comunidade e com as famílias, a recepção de pessoas na unidade, até a hora do reencontro com o/a responsável, a despedida, esses momentos são parte e todo de um documento vivo. Com isso, “Destacamos a importância de planejar ações que envolvam todos os momentos do cotidiano e não apenas pensar em atividades específicas, tidas, tradicionalmente, como mais importantes” (Florianópolis, 2022, p. 308).

Esses diversos momentos precisam ser contemplados no planejamento, devem ocupar o lugar de uma narrativa viva, orgânica, para além de listas de tarefas ou de atividades, tipo *checklist*, com uma série de propostas para preencher o tempo. Perspektivamos um planejamento contextualizado, escrito num texto de forma rizomática, detalhada, que não perca de vista o sujeito da ação, ou seja, a criança e a professora. Um documento que seja abundante de intencionalidades e objetivos aparentes, com indicação de uma avaliação processual de si, de sua prática docente, com retomadas, pausas para reflexão individual e coletiva, e rearranjos das proposições que se fizerem necessárias. Tal como indica Ostetto (2000c):

Buscando dialogar com as preocupações levantadas, prossigo afirmando que planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula.

[...] Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (Ostetto, 2000c, p. 177).

Chamo atenção, aqui, sobre as impressões causadas pelas crianças, reveladas no planejamento. O planejamento da professora Bella é organizado em forma de lista de atividades, mas a partir de um projeto que surgiu de uma conversa com as crianças, algumas delas sinalizaram a pesca artesanal como atividade rentável da família. Os objetivos foram traçados na escrita do projeto, deixando de ser rememorados a cada semana do planejamento, uma vez que não constam nesta organização. E para contemplá-los surge, então, a sequência de atividades organizadas para cada dia da semana. O planejamento é mais alargado, contempla o momento da acolhida, a brincadeira dirigida e propostas em pequenos grupos, revelando a necessidade de cada criança participar de todas as propostas. Mesmo que haja uma resistência inicial, considera importante mostrar a elas a importância de experimentar outras possibilidades:

**Acolhida: Pequenos grupos: Brinquedo do pirata; quebra-cabeça de madeira; alinhavo dos numerais.*

- * *Propostas diversas: Organização dos cantinhos com as crianças*
- * *Bateira em transformação: mesinha*
- * *Organizar o hall de entrada da sala com um tapete: brinquedos: jogo do construtor; carrinhos e animais. Dividir os grupos em 2 revezar com aqueles que estão em sala.*
- * *Organizar o hall da sala com a mesa da sala e colocar loucinhas e frutas. E continuar com a proposta da construção da ponte Hercílio Luz com palitos. Pintar o mar com tinta guache sobre ela.*
- * *Brincadeira: Ir à "praia" e para esse passeio levar objetos, brinquedos e alimentos iniciados com a letra "P" (Trecho do planejamento elaborado pela professora Bela, 2022).*

A organização do planejamento da professora Helena também apresenta uma sequência de atividades estruturada em listagem, e uma listagem de objetivos a serem alcançados a partir das propostas elaboradas. Conforme o planejamento se apresenta e está estruturado, e após consultar o registro do dia, pode-se observar que as propostas são para todas as crianças simultaneamente, mesmo que em pequenos grupos. O planejamento prevê brincadeiras no contexto brincante, todavia o registro ausenta essa vivência, sendo possível questionar até que ponto tal organização está padronizada e homogênea:

- * *Calendário;*
 - * *Roda de conversa;*
 - * *Momento para tirar fotos com o cenário do Abaporu.*
 - * *Recorte e colagem de figuras geométricas. (terminar).*
 - * *Construção do nome com peças de montar.*
 - * *Desenho das letras do nome com tinta aquarelável.*
 - * *Jogo dos números com lego.*
 - * *Contação de história: Antonieta.*
 - * *Contextos brincantes no espaço da sala referência: salãozinho de beleza/barbearia, médico, casinha com cabana.*
 - * *Desfile a fantasia com adereços, música, caixa de som.*
- (Trecho do planejamento elaborado pela professora Helena, 2022).

Também organizamos momentos de brincadeiras sobre as letras dos nomes e figuras geométricas utilizando peças de montar. Para o momento da montagem das letras muitas crianças precisaram de ajuda para organização das peças. Com as peças de montar surgiram as mais lindas construções envolvendo as formas geométricas. (Trecho do registro elaborado pela professora Helena, 2022).

Rosa Batista alerta sobre os riscos de uma conduta adultocêntrica e nos convida a refletir sobre como as propostas pensadas para as crianças são conduzidas, por vezes, no contexto da Educação Infantil. E, conforme o meu entendimento, um tanto quanto violadora de direitos, ao ignorarmos a diversidade e a personalidade constitutiva de cada criança,

Na educação infantil há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de seus ritmos culturais. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização dos comportamentos das crianças (Batista, 2000, p. 31).

O planejamento da professora Cristina segue a mesma disposição, listagem organizada por tópicos de atividades. A professora aposta diariamente nas fichas de boa

convivência para organizar a rotina e manter os combinados com as crianças. Notei a ausência dos objetivos para as propostas selecionadas para desenvolver junto às crianças.

QUARTA

Matutino

Chamada, organização do tempo.

Fichas de boa convivência. Brincadeira: jogo de memória.

Passeio no bosque

Vespertino

A mesma proposta do matutino.

Passeio no pomar.

QUINTA

Matutino

Chamada e conversa na roda.

Distribuir as fichas de boa convivência e deixar as crianças falarem o que está acontecendo.

Concluir a proposta do espelho nos cadernos pautados.

Se olhar no espelho e desenhar o rosto.

Concluir as sacolinhas e o cartão de agradecimento.

Educação física.

A mesma proposta no turno vespertino.

(Trechos do planejamento elaborado pela professora Cristina, 2022).

Castro alerta que

Propostas repetitivas e seriadas servem para conformar e constituir no humano o desligamento da sua infância, do tempo livre, do ócio, do pensamento profundo e da invenção. Ou seja, são caminhos para formar pessoas voltadas a servir o capital como mão de obra barata, mas como fiéis consumidores do que dita o mercado (Castro, 2017, p. 1331).

Por isso, mais uma vez, compreendo o quanto precisamos estar vigilantes na nossa prática, apoiados em teorias e documentos de referência que alimentam o senso crítico e o planejamento dos atos pedagógicos nas proposições que desejamos compartilhar com as crianças. Não raro, reduzimos a nossa principal preocupação em ter o domínio da turma, uma vez que são muitas crianças por sala. E em determinadas condições de trabalho, usamos as regras e os combinados para “podermos dar conta” e manter o grupo disciplinado, controlando esses pequenos corpos que precisam estar ativos para que aprendam e se desenvolvam na sua integralidade.

As regras e os combinados não são o problema, absolutamente. Afinal, somos sujeitos sociáveis, vivemos em sociedade e isso predispõe condutas de convivência pautadas em uma organização social. Todavia, precisamos colocar atenção na forma em que esses estão sendo conduzidos, qual o espaço que eles ganham na organização do cotidiano e a sua eficácia, quais diálogos emergem de cada combinado, visto que, diariamente, os próprios combinados deveriam sofrer mutações conforme o grupo for demandando. Caso contrário, nos vejo como a Rainha que manda e desmanda em seus súditos, trovejando palavras de ordem “Aos seus lugares!” [...] E todo mundo começou a correr em todas as direções,

tropeçando uns nos outros. Em poucos minutos, porém, estavam todos acomodados” (Carroll, 2000, p. 102).

As consequências desencadeadas por estruturas de documentação pedagógica descoladas de uma orientação mais robusta e situada nos documentos de referência são perceptíveis quando nos dispomos a percebê-los de forma crítica, quando nos dispomos a questionar os padrões de comportamento, a diversidade de ritmos, o modo de assimilação dos conhecimentos e de desenvolvimento que nos são impostos e que impusemos às crianças. Batista adverte:

É difícil para os adultos lidar com a diversidade de ritmos e a pluralidade contida no cotidiano numa estrutura organizada em que só é possível fazer uma coisa de cada vez, isto é, o que é proposto pelo adulto. [...] A forma como se cobra das crianças essa adequação demonstra que se coloca nela a responsabilidade pela eficiência dos trabalhos. Se não se conseguiu brincar, descansar, almoçar fazer atividades é por que as crianças não estão colaborando (Batista, 2000, p. 33).

Torna-se fundamental nos posicionarmos fortemente sobre esses impactos. Torna-se premente pensar na relevância da formação continuada, para avançarmos em nossa prática pedagógica, o quanto devemos problematizar os nossos atos junto às crianças. “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (Freire, 1981, p. 1). Cristina, assim como todas nós, docentes, está em sua caminhada se constituindo como professora e denuncia o que rememoro aqui, a documentação é um ato inerente ao exercício do magistério, mas não está dada a todas as docentes, isto é, precisamos produzir espaço de estudo para apropriação desse conhecimento.

A análise dos planejamentos revelou que a estrutura descrita em tópicos é a mais recorrente entre as docentes, talvez pela sua praticidade e objetividade, haja vista que foi uma das primeiras formas de organização pedagógica capaz de apresentar o maior número de propostas para as crianças, trazendo uma visão quantitativa do processo pedagógico. Dessa forma, acaba por desconsiderar o contexto das propostas ofertadas, esquecendo de contemplar os diversos momentos da rotina e a dialogicidade com as crianças, sujeitos diretamente implicados com esse cotidiano.

Observa-se que a brincadeira é citada, porém não são apresentados os desdobramentos, as afetações, as possibilidades, os risos, as interrupções etc. O momento do sono, das refeições e da higiene não aparecem como ações a serem pensadas. “Esse tipo de planejamento poderia ser considerado um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc.)” (Ostetto, 2000c, p. 179).

Arrisco-me a dizer que nós, docentes, de certa maneira e em algum momento da nossa trajetória profissional, já lançamos mão desse tipo de planejamento, o que, mais uma vez, reforça a necessidade de formação continuada e de grupos de estudo para revisitar o fazer docente. Nas palavras de Paulo Freire,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 18).

Nessa perspectiva de tópicos, a tendência do planejamento é de tornar-se mais restrito, deixar as crianças com poucas opções de escolha, oferecer a todas a mesma proposta ao mesmo tempo, anular os interesses e necessidades individuais, revelando uma busca incessante por crianças comportadas e pelo “currículo de tamanho único”. Desconsidera-se, dessa forma, o processo e o percurso feito pelas crianças para a ampliação do seu conhecimento.

No planejamento da professora Duza, a narrativa que se encontra é de uma organização mais contextualizada, que sinaliza na proposta uma intencionalidade. Na sequência do seu registro, a professora apresenta uma reorganização do agir após perceber os indicativos das crianças. E nessa “retomada do agir, a reflexão pode ser suscitada de forma mais aprofundada, levando as professoras a replanejar os próximos momentos de forma diferente e melhor ou, às vezes, simplesmente refinando o já proposto, repetindo o ato, visando realizá-lo com mais qualidade” (Castro, 2017, p. 1330). Vejamos:

Planejamento

A proposta desse dia será a leitura do livro - Os Animais. Primeiramente realizarei a contação de história para as crianças em roda. Logo após faremos a dramatização do som que cada animal produz. Convidarei o grupo para dançar ao som do Palavra Cantada – “Imitando os animais” e a música “A boca do Jacaré”. O objetivo é que, por meio da imaginação, da criação, do som e do reconhecimento dos animais e do nosso corpo possamos desenvolver a oralidade, a linguagem sonora e corporal de forma lúdica e divertida. Por fim, as crianças farão um painel dos animais que aprendemos com a leitura e com a dança. (Trecho do planejamento elaborado pela professora Duza, 2022).

Registro

[...] em roda contei a história - Os Bichinhos. A cada animal apresentado (VACA, PATO, PINTO, ZEBRA, CAPIVARA, TATU, ONÇA, MACACO, LEÃO E JACARÉ) tínhamos que imitar o som que produzem, elencar suas características e habitat. Entre muitas mímicas e dramatizações convidei o grupo para dançar em roda com as Músicas: Imitando os Bichos e a Boca do Jacaré. Notei que muitas crianças ainda possuem dificuldade de dançar em roda e acompanhar os movimentos, por isso, reorganizei a proposta, primeiramente ouvimos as músicas, logo após de mãos dadas iniciamos as danças. O grupo manifestou contentamento e alegria com as vivências corporais através da dança. (Trecho do registro elaborado pela professora Duza, 2022).

No planejamento seguinte, após observar a dificuldade de algumas crianças do grupo de se relacionarem umas com as outras, Duza planejou brincadeiras em duplas para que as crianças se aproximassem e exercitassem o respeito mútuo. Percebe-se que houve o indicativo de um planejamento proposto a partir de um olhar atento às condutas das crianças, a “observação como empreendimento de atenção ao outro, de ida ao encontro do outro como partícipe é também elemento constitutivo da prática pedagógica, definindo a docência como ato” (Castro, 2017, p. 1328). Observa-se a possibilidade da participação das crianças no planejamento reveladas pelo olhar da professora. Alinhando a sua percepção ao que fora observado nas relações entre as crianças, deixando o Nap das Relações Sociais em evidência, retomamos o planejamento e o registro de Duza, que *tem como eixo norteador a brincadeira*:

Planejamento

A proposta deste dia será um circuito de brincadeiras que tratam da cooperação/colaboração entre os grupos, tendo em vista que há muitos conflitos entre as crianças, a insegurança na interação entre os pares e laços de afeto. A todo momento percebo que as crianças ao se aproximarem trazem a seguinte questão: “Você é meu amigo”? ou “Ninguém quer ser meu amigo”! Diante disso, trarei para o espaço externo da Unidade brincadeiras com bolas, bambolês e cordas em que as crianças deverão criar duplas para completar o circuito, respeitando o tempo e o espaço do seu parceiro. Recursos pedagógicos: Bambolê, bolas, cordas e cones (Trecho do planejamento elaborado pela professora Duza, 2022).

Registro

Neste dia, fui informada pelas professoras Maria e Cristiane que ambos os grupos deveriam se dirigir até a Brinquedoteca, tendo em vista que aconteceria o Cine Pipoca com produções fílmicas sobre os dinossauros. Sugeri então as professoras que diante do imprevisto, talvez o filme “Divertidamente” que trata das emoções de uma menina frente ao seu cotidiano, pudesse ser assistido pelos grupos. [...] Neste momento as professoras explicaram para o grupo que o filme seria o do cartaz - Dinossauros. Eu indaguei sobre a possibilidade do filme "Divertidamente", mas houve um problema técnico, segundo as professoras e não conseguiram acessar. (Trecho do registro elaborado pela professora Duza, 2022).

O registro da professora Duza evidencia que não basta a professora planejar de forma intencional de modo a responder às necessidades do grupo, muitas vezes, a organização escolar interfere na sua estratégia de ação, prejudicando a atividade planejada. Uma proposta coletiva que foi articulada para as crianças, considerando que a linguagem visual é conteúdo a ser trabalhado com as crianças, mas que parece não ter sido comunicada à professora e muito menos as crianças. Um grupo de profissionais de apoio que planejou um momento de cinema com pipoca, algo agradável para as crianças, todavia remete ao esquecimento de consultar a professora sobre a temática que seria mais pedagógica ao grupo, levando em consideração o trabalho a ser desenvolvido na unidade. Ao ficar sabendo do “cinema”, a professora compreendendo o que seria mais pertinente ao seu grupo, sugeriu a troca da animação para outra na qual ela já estava desejosa por apresentar às crianças. Nota-se uma possível ausência

de comunicação entre as profissionais, a ausência de uma articulação entre as propostas coletivas e as propostas do grupo.

Está previsto no currículo municipal, nas Orientações quanto ao uso das Mídias na Educação Infantil (Florianópolis, 2016c) e, também, nas DCNEI (Brasil, 2010), quando dizem, no art. 9, inciso IX – “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010). Resta dizer que essa ação precisa estar em consonância com planejamento das professoras e as necessidades das crianças, “qualificando as práticas pedagógicas de um modo crítico e criterioso, sobretudo, prazeroso e significativo para as crianças” (Florianópolis, 2016c, p. 4). Duza, ao exercitar o seu olhar sensível e pedagógico e se reconhecer como a mais experiente na função de educar, percebeu que o enredo da animação em questão poderia ser explorado no conteúdo que está sendo abordado com as crianças. E, diante do imprevisto, descreveu no seu registro o diálogo que organizou com as crianças de forma a problematizar a animação.

Registros que discorrem sobre a prática pedagógica problematizando e indicando direcionamentos, registros que discorrem sobre as crianças alimentando suas personalidades, aprendizados e desenvolvimentos, são como uma espécie de fio condutor, um álibi do fazer pedagógico. No entanto, quanto mais elementos e detalhes, quanto mais informações e observações ele trouxer, melhores estratégias teremos para conduzir o nosso trabalho junto às crianças, focando no processo de instrução de cada uma delas. Maiores e melhores elementos teremos para escrever sobre a história de cada criança na sua individualidade, imprimindo uma escrita qualitativa, apontando as potencialidades das crianças, por meio de uma escrita sensível e de uma postura crítica e pedagógica com as crianças.

Ao relatarmos a rotina e as vivências das crianças sem maiores aprofundamentos, teremos dificuldades mais adiante de construirmos uma avaliação singular, que fale especificamente sobre aquela criança. Tal fato nos impede de avançarmos como profissionais da educação e limita a nossa postura de professora pesquisadora. Quando construímos um registro genérico, o documento fica irrelevante e não contribui com as nossas ações cotidianas, pode tornar-se uma avaliação sem valor, que pressupõe que todas as crianças gostam de tudo, brincam de tudo, participam de tudo, em que todas se dão bem e também são resistentes aos combinados. Quando o contrário disso acontece, é mais fácil prestar atenção na conduta irregular de cada uma das crianças, considerando como primeira providência que é preciso procurar ajuda psicológica, fonoaudiológica, neurológica, psicopedagógica etc., ou seja, é necessário procurar um saber especializado e, às vezes, fora dos muros da unidade.

A prática da escrita do registro recai sobre o hábito da escrita. Portanto, é preciso empenho, exercício e acesso a leituras diversas, como, por exemplo, literatura, poesia, filmes, arte de modo geral, música etc., enfim, experiências estéticas que alimentam e inspiram uma escrita criativa. A princípio, a narrativa do registro pode ser enxergada como cansativa e sem sentido quando se reduz ao relato da rotina. O passo a passo do dia a dia com as crianças é presença marcante nos registros que aqui analisei, isso diz muito do olhar restrito e limitado, da rasa compreensão que temos da função do registro, que reverberará na avaliação das crianças. Muitas vezes, esse registro pode evidenciar uma formação inicial frágil e acrítica, nos apontando que o caminho será a formação entre os pares e o fortalecimento da supervisão escolar. Ostetto (2008) afirma que:

O registro do educador contempla o vivido diariamente, apresentando na escrita de forma descritiva a também analítica. Não se trata apenas de contar o que aconteceu e se passou naquele determinado dia, dia a dia (embora isso já seja um bom começo!), mas de tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois; ensaiar análises sobre o vivido, para assim compreender a experiência a “coisa feita”. A escrita traz/faz revelações e amplia a consciência do educador”. (Ostetto, 2008, p. 20).

Na contramão da massificação do registro, a professora Regina traz uma estrutura de narrativa com elementos que reiteram o que refletimos até aqui. Reúne em um só registro aproximações da prática e com senso crítico. O espaço do registro é demarcado por ela como um lugar de reflexão e de curadoria, o olhar atento da professora a partir do seu fazer e acúmulo pedagógico seleciona o que foi mais significativo e que naquele momento ocupa as linhas, os riscos e rabiscos do seu registro. Regina expressa o quanto compreende que trabalhar em pequenos grupos potencializa o fazer pedagógico de forma a perceber as crianças com mais inteireza. E a sua observação em relação às manifestações das crianças poderá servir de subsídios para futuramente compor as suas avaliações.

Entendemos que as identidades das crianças se constituem na relação com o outro, por meio das interações com o seu meio social, e que devemos trabalhar estas relações na Educação Infantil, para que possamos ampliar e diversificar as suas experiências humanas; e ter crianças mais reflexivas acerca do mundo em que vivem. Conforme a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005, p.41) “A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”.

Neste sentido, contamos a história da professora Lucimar Dias: “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”. A qual teve como intuito discutir as diferenças físicas e os modos de ser de cada pessoa. Para isso, propomos a construção do autorretrato, este movimento foi fundamental, para as crianças praticarem o exercício da auto-observação, e sensibilidade do olhar em relação a si mesmo.

Convidamos as crianças a se olharem no espelho, a fim de desenvolverem a possibilidade de visualizar as diferenças físicas existentes entre elas, identificando suas marcas pessoais ao se desenharem. Para isso, disponibilizamos: lãs, lápis de cor, tons de peles, botões, tampas de garrafas, dentre outros materiais, para que fosse possível enxergarem as suas diferenças.

Luana nos contava como gostaria que fosse a sua boca, pintando seu cabelo e fazendo do jeito que ela gostaria e se observava e colava. Mariana, foi colocando cola nos seus olhos e colocando os botões, construindo os seus cabelos e observando-os no espelho. Vejo que ela é uma criança muito atenta nas histórias, sempre sabe do que se trata, sua preferência nas histórias, sempre participativa; mas muitas das vezes, precisamos estar chamando sua atenção para esse movimento. Já Marina, estava atenta em cada detalhe do seu desenho. E na hora de desenhar, usou o lápis tons de pele, que se aproximava da sua cor de pele, se olhando constantemente no espelho da sala.

Não consegui finalizar com todas as crianças, pois venho fazendo individualmente, no máximo em dupla; para conseguir dar essa atenção individualizada nesta proposta.

(Trecho do registro elaborado pela professora Regina, 2022).

Notamos uma narrativa contextualizada que poderá contribuir de forma qualitativa com a elaboração do texto da avaliação, uma vez que pontua a ação das crianças de maneira detalhada e atenta ao movimento mais particular de cada criança. Penso que posturas como essa contribuem para uma atitude pedagógica desmedicalizante. Não medicalizante precisa ser também o nosso olhar ao construirmos o documento de avaliação das crianças. As DCNEIs orientam que é preciso “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2010), de apontar o seu processo evolutivo, o quanto ela aprendeu e se desenvolveu, para além de condutas que nos fazem desconfiar de alguma patologia ou descontrole emocional. Sendo conveniente comunicar, também, a quem endereçar esse documento, as nossas intervenções para que avanços acontecessem. A documentação pedagógica, em geral, consiste na ampliação das “possibilidades de apreensão dos sentidos daquilo que as crianças manifestam, promovendo a simbolização e a construção discursiva delas, como instrumento mediador de aprendizagem” (Castro, 2017).

Em diálogo com o supervisor e com as supervisoras entrevistadas sobre o ponto de vista da supervisão referente ao que pensa ser importante para compor o texto de avaliação, é unanimidade a concordância da importância de evidenciar o processo vivido, tendo a aprendizagem e o desenvolvimento como base para relatar as experiências ofertadas a partir do currículo. Assim como relatar os avanços e eventuais retrocessos que contaram com a intervenção docente, as avaliações e os registros devem apontar as potencialidades das crianças. O supervisor Fábio sugere um plano de avaliação coletiva dentro de cada Núcleo da Ação Pedagógica, conforme as propostas coletivas pensadas e asseguradas no PPP. Com base nisso, pensar e relatar quais foram as principais propostas levadas para o grupo e o quanto o grupo se envolveu e como se envolveu, sendo que

[...] as crianças não precisam, necessariamente, responder as mesmas coisas. Por exemplo, é muito comum dizer: “As crianças adoraram pintar”. Todas? Ou a maioria das crianças adoram pintar? Onde, o quê? Em tese as famílias já sabem

que a maioria das crianças adoram pintar. Mas quais foram os enredos? Pensando coletivamente, há um roteiro (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

Com base nos enredos construídos pelas crianças, apoiado nos Naps, a avaliação passa a ser autêntica e genuína, pontuando as intervenções que foram necessárias para ampliar o desenvolvimento das crianças, longe de se caracterizar um texto genérico. Seguiu Fábio:

Então nesse aspecto da avaliação, tudo que tu pensas para avaliação do grupo, tu tens que pensar nas crianças. Eu posso ter, por exemplo, um grupo com um interesse grande pelas propostas que envolvem movimento, correr, por exemplo, brincadeiras como pega-pega, pique congela, corrida de bastão. Mas a Juliana não gosta muito dessas atividades de correr, preferindo essas e essas outras atividades. E ela não tem obrigação de gostar e de ter o mesmo desenvolvimento. Contudo, quando eu digo isso dela também tenho que pensar quais foram as minhas mediações que fizeram com que, de repente, a Juliana se interessasse por essa proposta (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

A supervisora Joana foi bem objetiva ao dizer que, para ela, “o antes e o depois” como processo é fundante para a escrita desse relatório. Como a criança estava antes e como ela está hoje, e não apenas tudo o que a criança fez ao longo de um período.

Eu tenho um bebê no G2, em que ele entrou no início do ano, falando 23 palavras e chegou em julho com um repertório de vocabulário com 50 palavras. Isso é importante ser dito para a mãe, que ele se desenvolveu na parte da linguagem oral e que ajudou outras crianças também neste processo. Que se desenvolveu na parte corporal, nas relações que ele estabeleceu. Uma criança que não sabia dividir um brinquedo, e hoje consegue compartilhar seus brinquedos, além de produzir brincadeiras a partir da interação com outras crianças. Então, o antes e o depois, para mim, é parte fundamental na avaliação. É nesse sentido. Porque, tem professora que faz a avaliação e descreve o que a criança é aquela coisa da negação, não fala, não anda, ainda não... Que os desenhos são rabiscos. Mas olha só, como é que ela entrou na creche? E como é que ela está se saindo agora, em julho? Então, é olhar essas potencialidades das crianças, o que elas conseguiram fazer?! Não é possível que uma criança entre “A” e saia “A” seja em 6 meses ou um ano, tem alguma coisa muito errada e a unidade é responsável por isso (Entrevista realizada com a supervisora Joana, 2022).

Observar e registrar o movimento vivido pela criança, seus enredos e contextos, é essencial para que futuramente possa compor o parecer avaliativo de forma a respeitar esse sujeito na sua organicidade e com riqueza na expressão de um olhar que a viu. Para a supervisora Júlia, no Relatório de Vivências, como denominam a avaliação no Neim que atua, é importante que se evidencie no texto o que a criança viveu, relatar o olhar sobre a criança “a partir dela mesma. Como a criança entrou e como está saindo. Ter esse olhar [...] não podemos ter um olhar de julgamento, e sim um olhar do que ela viveu, por isso os registros” (supervisora Júlia, 2022). A avaliação é um ponto bem definido no PPP do Neim que trabalha, pontuou a supervisora Marina. A cada semestre as profissionais recebem um documento orientador para subsidiar a escrita do parecer. Esse documento também menciona como a avaliação está nos documentos nacionais, nos documentos municipais e no PPP da unidade. A

orientação é que esse parecer contemple um relato geral do grupo a partir dos projetos desenvolvidos no semestre.

A supervisora Rose lembra que, em tempos atrás, a avaliação era um parecer de grupo no qual se contava o que foi trabalhado naquele semestre com as crianças. Com a indicação dos documentos oficiais de que avaliação deveria ser individual, as professoras passaram a falar especificamente das crianças nos parágrafos finais do texto:

E na medida em que a documentação foi apontando que a criança tem o direito de ter uma avaliação individualizada do seu desenvolvimento, nós começamos a olhar e a questionar os documentos que fazíamos, pois se falava do trabalho, de uma forma resumida, o que foi feito, quais foram os objetivos para aquele grupo no semestre, e daí se falava da criança. Fomos percebendo que as nossas famílias, muitas vezes, não entendiam a escrita da professora, e as vezes se falava mais do trabalho e pouco da criança. Em certa altura da leitura o pai perguntava “e a minha criança, como é que está?” Então, se a família vinha com essa pergunta é porque a escrita da profissional não estava clara, né? (Entrevista realizada com a supervisora Rose, 2022).

O fato de trazer muitos elementos referentes ao trabalho realizado, sem que houvesse o enredo e o olhar para as crianças nas propostas, fazia com que as famílias não conseguissem enxergar a sua criança na escrita da professora. Foi necessário repensar e reestruturar essa escrita, conforme preconizavam os documentos oficiais. Rose percebeu que uma pergunta frequente feita pelas professoras em relação à escrita da avaliação das crianças é a quantidade de páginas que elas devem escrever. “*Você tem que contar, registrar, então não tem limite. É claro, a gente orienta para que não seja muito extensa*”, mencionou ela. Não precisaria ser “uma história longa como uma cauda” (Carroll, 2000, p. 42). A quantidade de páginas parece ser irrelevante para a supervisora, uma vez que o salutar é trazer, nesta escrita, o que foi proposto intencionalmente e vivenciado com a criança, sendo importante socializar de forma individualizada com as famílias de cada uma.

Outro ponto importante levantado pela supervisora Marina é o quanto não podemos generalizar e desconsiderar o interesse das famílias em relação ao que está escrito sobre as crianças. Será mesmo que as famílias não têm interesse em saber sobre o desenvolvimento do seu filho? Será que não seria interessante os responsáveis saberem, de forma objetiva, o quanto temos comprometimento com o nosso trabalho, ajudando-os a compreender a Educação Infantil para além da assistência? E que até mesmo nossas ações de cuidado são pedagógicas?

Eu sempre vou enfatizando o que precisa estar presente na avaliação. A avaliação não é só uma ou duas folhinhas não, tá? Às vezes as pessoas dizem, “será que não vai ser muito para as famílias lerem?” Mas será que as famílias não têm interesse de saber sobre a criança, de saber sobre o seu filho? De repente, vai ter aquela que não tem muito interesse, mas vai ter aquela que vai ler aquilo e vai saber o que que foi desenvolvido (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

Em posse das avaliações, tanto do primeiro quanto do segundo semestres, de cinco crianças, cujas professoras e asupervisoras participam da pesquisa, é possível visualizar a estrutura das avaliações e como aparecem as informações sobre as crianças, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6 – Estrutura das avaliações do 1º e 2º semestres dos Neims participantes da pesquisa

NEIMs	AVALIAÇÃO 1º SEMESTRE	AVALIAÇÃO 2º SEMESTRE
A	03 laudas 16 Parágrafos constituem o documento Em 08 parágrafos há relatos sobre a criança	03 laudas 18 Parágrafos constituem o documento Em 13 parágrafos há relatos sobre a criança
B	03 laudas 09 Parágrafos constituem o documento Em 08 parágrafos há relatos sobre a criança	04 laudas 16 Parágrafos constituem o documento Em 13 parágrafos há relatos sobre a criança
C	06 laudas 18 Parágrafos constituem o documento Em 06 parágrafos há relatos sobre a criança	07 laudas 19 Parágrafos constituem o documento Em 07 parágrafos há relatos sobre a criança
D	05 laudas 29 Parágrafos constituem o documento Em 12 parágrafos há relatos sobre a criança	07 laudas 31 Parágrafos constituem o documento Em 12 parágrafos há relatos sobre a criança
E	05 laudas 13 Parágrafos constituem o documento Em 13 parágrafos há relatos sobre a criança	08 laudas 15 Parágrafos constituem o documento Em 15 parágrafos há relatos sobre a criança

Fonte: Sistematização da autora (2023)

O quadro indica para onde mira o olhar das docentes, o que se torna relevante para elas ao compor extensos textos de avaliação. As docentes escrevem em média cinco laudas por semestre para falar sobre as crianças e sobre as propostas desenvolvidas com base nos conteúdos trabalhados, além das intervenções realizadas e as mediações viabilizadas. Essas cinco laudas são compostas, em média, por um pouco mais de 18 parágrafos, sendo que 11 parágrafos trazem narrativas referentes às crianças. É possível afirmar que, nos respectivos documentos, consideravelmente se fala sobre a criança; por outro lado, pode-se questionar a forma como isso acontece, ou seja, se há ou não certo distanciamento entre o relato do que foi proposto e a presença da criança nessas vivências. O fazer pedagógico só tem sentido quando é articulado com o fazer e a presença das crianças. Ao descrever em demasia as vivências, sem escolhas sobre o que contemplar e sem trazer as crianças em cada uma delas, caímos

numa descrição mecânica de relatos de práticas descritas em textos longos, “cheios de adultos” e de vocabulário nem sempre de fácil compreensão às famílias.

Concluimos que a avaliação da criança precisa tratar dos seus processos a partir do que foi vivenciado de forma mais particular, mediante a curadoria sensível e atenta da professora que cuidadosamente recolhe o que irá contemplar na escrita. É importante trazer, principalmente, o que a criança desenvolveu, conforme o que foi oferecido a ela, suas devolutivas e impressões diante do experienciado. No próximo item, analisaremos quais as perspectivas de compreensão sobre a criança, a brincadeira e o desenvolvimento estão implícitos na documentação pedagógica e na entrevista com a supervisão escolar.

5.3 A COMPREENSÃO DE CRIANÇA, DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E DO PAPEL DAS BRINCADEIRAS PRESENTES NO PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: “ENTÃO, VOCÊ DEVE DIZER O QUE PENSA?”

Neste item analisamos como as crianças são retratadas na documentação pedagógica elaborada pelas professoras, conforme a percepção que cada uma carrega de criança, de infância e de Educação Infantil, pois sabe-se que nenhuma prática é desprovida de um operador conceitual. E por mais que em alguns momentos não consigamos identificá-las, as teorias estão presentes na orientação do fazer pedagógico e nas decisões tomadas. Talvez esse seja um importante desafio enquanto docentes: alinhar a nossa prática às teorias que sustentam os documentos que nos regem. É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, em um determinado momento, a fala seja a prática (Freire, 1996).

Os documentos do registro, do planejamento e da avaliação são carregados das impressões que temos das crianças. E como será que temos nos preocupado e nos comprometido com o acompanhamento e descrição dos seus processos de aprendizagem? A supervisora Rose indicou a presença de registros genéricos, sem trazer contribuições e sem revelar os processos vividos pelas crianças. Nessa situação, direcionar o olhar e planejar o que será registrado poderia contribuir para a elaboração de relatos consistentes. E é exatamente isso que a supervisora Marina destaca: quando o registro é baseado na observação das crianças, o processo aparece porque a avaliação requer isso e o registro auxilia na elaboração de uma avaliação feita com propriedade:

Eu sempre digo para as professoras, que se estão com o registro em dia, se estão observando as crianças, isso aparece [...]. Quando chega no final do semestre é só ajustar, assim facilita muito, porque já tem os dados, têm elementos para montar uma avaliação com propriedade, não tem que ficar puxando na memória. Como que vai puxar da memória 15 ou 20 crianças, isso não dá. Assim vamos percebendo a evolução das crianças durante esse processo. Penso que ao longo dos anos, estamos buscando essa conscientização, e a gente vem legitimando no PPP (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

A supervisora Júlia defende que, mesmo quando não há o registro do processo, as professoras acabam se recordando de alguma situação ou de algum fato que contemplam a evolução da criança:

As professoras se preocupam, inclusive teve uma profissional que precisou retomar o seu planejamento, refazê-lo, porque percebeu que ele não estava acontecendo. Mas, isso não aparece no registro, não está registrado, vem apenas na fala da professora, no diálogo dela comigo. Essas questões, às vezes, não aparecem ainda no registro. O registro é algo que a gente tem que ampliar bastante. Acho que é o olhar do professor que a gente tem que ampliar. Deixar o olhar mais sensível e menos julgador, porque senão as professoras acham que o registro é algo que vai ser julgado por alguém. Eu sempre falo que não. É uma reflexão que a gente faz. Assim... As professoras acham que não podem colocar nada que dê errado, porque vão julgar o seu trabalho (Entrevista realizada com a supervisora Júlia, 2022).

Confiar na memória como forma de retomar os momentos com as crianças parece-me arriscado e amador. Podemos superar os episódios que podem contar apenas com a lembrança da experiência vivida, ao adotarmos a prática dos registros de situações que poderão ser importantes para a produção de sínteses reflexivas. Conforme o registro vai acontecendo, temos a possibilidade de revisitar com mais propriedade a prática pedagógica e assegurar o processo individual das crianças.

É importante registrar durante os momentos em que estamos interagindo direta ou indiretamente com as crianças, sob pena de esquecermos aspectos importantes do que foi ali vivido, afinal, não é fácil rememorar situações ocorridas em instituições de educação onde crianças pequenas estabelecem relações com o mundo de modo simultâneo, indissociável e plural (Florianópolis, 2022, p. 301).

Nos registros das professoras Cristina e Duza, observam-se suas dúvidas, incertezas e dificuldades de ação frente a situações de agressividade de algumas crianças. A tendência que prevalece é o encaminhamento para um especialista, na expectativa de receber algum tipo de orientação. Não aparece no relato se houve ou quais foram as tentativas de intervenções educativo-pedagógicas. Como pedagogas temos uma autoridade pedagógica, precisamos qualificar os nossos documentos, buscar por meio de formação continuada horas de estudo, parceria com os nossos pares e supervisão escolar, para potencializar nossas ações desenvolvendo e não somente indicarmos intervenções médicas e terapêuticas.

Na quinta-feira pela manhã houve reunião com os pais de Benito, e ficou acordado que eles iam procurar um neuropediatra para buscarmos estratégias para melhor atendê-lo. Nesse mesmo dia, na hora do descanso, Benito estava muito agitado e mordeu meu braço no momento em que fiquei sozinha com o grupo [...]. No final da

tarde relatei para o seu pai, também falei dos fatos positivos, tais como: Ele conduziu o grupo na entrada para a sala, ajudou a organizar os brinquedos (Trecho do registro elaborado pela professora Cristina, 2022).

[...] dificuldade que possuímos em lidar com as crises de agressividade de Elio me preocupa, tenho receio de que ocorra agressões graves com as outras crianças. Elio está sob investigação e observação, não possuímos um laudo para saber como interagir e propor ações pedagógicas potentes ao seu desenvolvimento e aprendizagem (Trecho do registro elaborado pela professora Duza, 2022).

Refletindo pedagogicamente, após o conjunto de leituras e estudos empreendidos até aqui, questiono-me se, de fato, um laudo, um diagnóstico definido, sobretudo ao considerar o modo como esse laudo chega nas unidades e é lido e apropriado por nós professoras, implicaria efetivamente em mudanças radicais no ato pedagógico, na construção de caminhos outros para garantir a criança o olhar atento às suas necessidades. É provável que não. Parece-me que esse é um processo muito mais complexo e que exigiria discussões, estudos e apoio junto às profissionais da unidade.

Do ponto de vista teórico, Vigotski diria que é preciso olhar a criança e não a deficiência. “Assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência” (Vigotski, 2022, p. 34). Intervenções pedagógicas são necessárias quando a criança ocupa o lugar de sujeito no planejamento, no registro e na avaliação da documentação pedagógica, e percebe-se que por um determinado caminho teria dificuldade de seguir, de compreender encaminhamentos e de se desenvolver, se divertir. Em tese, não haveria necessidade de se aguardar por um diagnóstico médico para perspectivar outras possibilidades à criança. Para o professor Zalkind (*apud* Vigotski, 2003, p. 262), “não é possível traçar um limite rígido entre educação e tratamento, entre pedagogia e psicoterapia. Ambas constituem a sociogogia⁶⁰, uma higiene social metodicamente planejada”. Ambas contribuem para pensar o processo evolutivo da criança.

No registro da professora Regina, nota-se a preocupação por não conseguir compreender a conduta da criança, ao mesmo tempo em que relata as tentativas de ação frente à situação.

Entendo, o nosso papel de estar sempre pensando em estratégias para estes momentos, mas me sinto angustiada em não conseguir compreender a criança. Conversamos com ele, tentando entender o que acontece. Ele acordou perto da janta. Fomos ao refeitório com todas as crianças, e quando voltamos à sala, ele se sentou no chão e ficou angustiado; ao pedir algo, onde a Professora Renata e eu não entendemos, ele voltou a gritar. A professora Érica conversava com ele, pedindo que repetisse, pois ela e eu não entendíamos. Ele não respondia, somente gritava e pelo fato de Érica estar sentada ao lado dele, teve momentos que ele batia em suas

⁶⁰ Neologismo cunhado por Zalkind para falar de duas ciências.

mãos, muito agitado e nervoso. (Trecho do registro elaborado pela professora Regina, 2022).

Embora não seja foco deste trabalho o Atendimento Educacional Especializado, cabe destacar que esse serviço da PMF poderia ser utilizado como uma possibilidade para um diálogo formativo com as professoras da Educação Infantil, seja para esclarecimentos sobre as crianças ou para auxílio na elaboração de estratégias pedagógicas. Parece que somente as professoras auxiliares de Educação Especial, denominadas aqui de 3ª professora, buscam por assessoramento com o AEE.

Na maioria das vezes, a transformação das dificuldades no processo de aprender sobre transtornos são permeadas por explicações biologicistas. Ao encontrar um suposto culpado, inocenta-se as demais instâncias envolvidas, o que dificulta a compreensão abrangente das relações que propiciam e mantêm o diagnóstico (Moysés; Collares, 2013). Fiquemos atentas. Até porque as crianças que são sujeitos da Educação Especial se desenvolvem tal qual uma outra criança, contudo, alcançam o seu desenvolvimento por outras vias, como demonstra a Teoria Histórico-Cultural:

[...] as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade (Vigotski, 2022, p. 38).

E na trilha da superação de uma visão biologicista do desenvolvimento e na perspectiva de criança potente, a professora Regina, mesmo diante da sua angústia, planejou estratégias de intervenções para ajudar as crianças a avançarem em sua conduta, baseadas em comportamentos coletivos. Isso envolveu as idas ao refeitório, os momentos de conversa na roda e na consolidação de uma rotina funcional. Antes de cada criança atingir essas qualidades, elas precisariam ser praticadas coletivamente, socialmente, para depois serem internalizadas, passando a ser qualidades ou habilidades pessoais (Mello, 2015). Fato que foi observado e constatado no registro da professora ao reconhecer o avanço do grupo que foi percebido e reconhecido como um comportamento social, histórico e não naturalizado.

Mas algo que preciso chamar a atenção é para o movimento do grupo, venho percebendo que as crianças estão compreendendo melhor a rotina em nosso espaço educativo, as crianças estão entendendo melhor o movimento da roda, a alimentação, pois quando íamos ao refeitório precisávamos chamar a atenção até de crianças embaixo da mesa, houve avanços que precisamos explicitar e deixar registrado. (Trecho do registro elaborado pela professora Regina).

O processo de observar a evolução das crianças auxilia na construção do registro e, posteriormente, numa avaliação processual que relata e registra o desenvolvimento de cada criança, com suas idas e vindas, superando o olhar focado tão somente na conduta das

crianças, como se o processo de desenvolvimento fosse linear. Por vezes, a dificuldade que apresentamos para construir registros potentes “cheio das crianças” são limitações que podem ter raízes nas formações iniciais, algumas aligeiradas, com a ausência de grupos de pesquisa e/ou de estudo, e com períodos de estágio curricular sem uma coordenação efetiva. Isto é,

Em síntese, a revisão de literatura revelou que a avaliação na EI tem forte tendência marcada com foco nas questões comportamentais e atitudinais, revelando que o planejamento está pautado nas experiências docente e centrado nas expectativas dos adultos em relação às crianças; evidenciou inúmeros obstáculos que precisam ser sanados como por exemplo, condições precárias de trabalho, número elevado de crianças nas salas de aula, atuação de profissionais com diferentes formações, insegurança docente sobre o que é como documentar, dentre outros aspectos; denunciou também a descontinuidade da oferta de formação continuada e a falta de uma política de formação que atenda às necessidades formativas dos professores (Mendes; Santos; Mello, 2021, p. 15).

Compreendo como fundamental descrever como aparece nos registros das professoras, pautados na observação de cada criança, a relação processual entre o primeiro e o segundo semestres. De um semestre para o outro, como narrativa que contam um processo de um ano letivo de desenvolvimento, pareceu-me com mais afinco a preocupação de relatar os comportamentos das crianças como exemplo da sua melhora e evolução. Vejamos o relatório avaliativo da professora Cristina:

Em alguns momentos quando é para ser partilhado algum brinquedo ou negado algo que ele queira, chora e não quer abrir mão de suas vontades. Apresenta comportamentos frequentes de irritabilidade e desconforto, com movimentos bruscos, nesses momentos nega o diálogo, carinho ou atenção dos adultos. Deixamos ele se acalmar para depois aceitar conversar. Não demora muito para ele estar novamente interagindo com o grupo (Trecho do relatório de avaliação do 1º semestre elaborado pela professora Cristina, 2022).

Nos primeiros meses pouco interagia verbalmente, aos poucos está ganhando confiança e mais desenvoltura, das poucas palavras soltas, para frases mais elaboradas, possíveis de compreensão. Nas rodas de conversa algumas vezes se coloca de forma clara e concisa.

[...]

Cumprir os combinados do grupo, reconhecendo-se com seus direitos e deveres a serem cumpridos, sabe cuidar de seus pertences pessoais e coletivos, na hora de ir ao banheiro ainda pede ajuda às professoras, já no momento de escovação e lavar as mãos faz de forma autônoma (Trecho do relatório de avaliação do 2º semestre elaborado pela professora Cristina, 2022).

Cristina teceu em meio a esses escritos algo que quero jogar luz. Algo que avalio como relevante, que poderia ter sido pontuado como de fato uma mudança, uma progressão qualitativa no desenvolvimento dessa criança. No 1º semestre, a criança se mostrava irritadiça, negando o diálogo e a aproximação dos adultos nos momentos de conflito emocional desencadeados quando era necessário compartilhar o brinquedo e/ou recebia recusas. No 2º semestre, a professora relatou avanços no seu comportamento devido ao respeito que a criança passou a dar aos combinados do grupo. Percebe-se que nesse processo

ocorre também o desenvolvimento da fala dessa criança. Ela deixou de se expressar por palavras soltas e passou a elaborar frases. Ou seja, possivelmente começou a ser mais bem compreendida pelos adultos e pelos seus coetâneos. É possível supor que esse avanço fez com que seus momentos de estresse fossem mais espaçados, haja vista que a organização da oralidade, mediada pelos adultos e colegas, propiciou uma melhora na relação dela com eles.

Sobre o desenvolvimento, é necessário observarmos os processos contínuos, os nexos, as interrupções e interpretá-los para além da conduta apresentada pela criança. Conseguimos identificar o real desenvolvimento que se amplia quando buscamos subsidiar teoricamente as nossas ações, alimentadas e redirecionadas por um olhar crítico, criterioso, caleidoscópico e sensível, de um semestre para outro. No entanto, os textos das avaliações de um semestre para outro pouco conversam entre si sobre o processo de instrução das crianças, como se o ano letivo começasse a cada semestre. Além das mudanças que ocorrem com cada criança entre um semestre e outro, elas passam por um período de transição e de inserção quando retornam do recesso escolar.

As DCNEIS, ao tratarem da Avaliação, atestam que é preciso dar “continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança” (Brasil, 2010). Segundo Hoffmann (2006, p. 51), “muitos pareceres reduzem-se a apontar aspectos atitudinais das crianças, com julgamentos de valor sobre as atitudes, pouco revelando de fato o seu desenvolvimento em termos socioafetivos e cognitivos”, ou melhor, em seu contexto de interações, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a supervisora Rose ressaltou que a compreensão sobre a avaliação num viés processual ainda é uma construção aos olhos das docentes. O supervisor Fábio relatou que observa dificuldade das professoras de perceberem o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre um semestre e outro. Considera que, ao construir uma avaliação coerente no 1º semestre, essa pode ser um documento que apontará caminhos para o planejamento do 2º semestre.

Por consequência, ela tem que ter coerência com todos os outros do processo, inclusive, essa também é uma dificuldade que temos de fazer. Por exemplo, perceber e voltar nesses instrumentos de avaliação. E ainda vou mais longe, a partir do início do ano ter acesso a esses escritos das crianças que eu estou recebendo. Para fazer esse casamento entre a ideia do que ela é, e perceber, inclusive, as modificações que ela teve, a partir do que a professora escreveu. Antigamente eu fazia crítica a isso pensando, que estaríamos rotulando a criança. Mas há uma possibilidade de você perceber que a criança voltou diferente das férias. “Opa, aqui teve essa evolução, aqui tem um indicativo”. Uma outra coisa que eu percebo, por exemplo, no período de inserção, todo ano, do G1 ao G6, tem aquela criança que chora e temos aquele problema com a família. Se eu ler esse relatório, vai aparecer as mediações que as professoras fizeram para que essa criança superasse isso. Quando ela chega pra mim já tenho indicativos de como é que eu posso agir para tentar fazer com que ela se sinta mais segura. Evidentemente que a gente tem um problema, que é o tempo,

mas esses documentos têm que estar inter-relacionados o tempo inteiro, não só as ferramentas, mas também a questão da temporalidade, porque um alimenta o outro (Entrevista realizada com o supervisor Fábio, 2022).

Com a preocupação de comunicar aos responsáveis as ações das crianças, que, por vezes, geram inquietações às docentes, e, no intuito de buscar junto à família melhores formas de contribuir para o seu desenvolvimento, é que a narrativa que se centra nos desdobramentos das condutas das crianças acaba por se repetir a cada semestre. Na ânsia de solucionar essas questões, as docentes recorrem à família para que solicite a ajuda de um outro profissional que possa auxiliar no “mau comportamento” da criança ou no comportamento compreendido como algo diferente. Uma rede de apoio, uma equipe multidisciplinar e o atendimento educacional especializado podem ser relevantes para aplacar a angústia e apontar saídas às professoras no seu desassossego e, algumas vezes, no seu abandono profissional.

O relatório de avaliação da professora Regina, por exemplo, sugeriu que a família procurasse um especialista para ajudar na conduta da criança e melhorar o seu comportamento:

Entendemos que ele tem como desafio aprender e desenvolver maneiras mais positivas de expressar suas emoções, pois o choro aos gritos ou não querer brincar mais, ou se isolar em algum ambiente quando está diante do que lhe desconforta ou desagrada é uma constante no seu dia a dia em sala. E esses momentos trazem pra ele um cansaço e desgaste emocional. Entretanto, é importante salientar que essa aprendizagem é lenta e acontece durante toda a vida humana, com especial ênfase durante o período da infância. Salientamos a importância de um psicólogo para conversar e melhorar o seu desenvolvimento (Trecho do relatório de avaliação do 2º semestre elaborado pela professora Regina, 2022).

Importante destacar que o recurso recorrente por especialista fora do campo educacional-pedagógico para explicar o movimento da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, demanda cautela. Já problematizamos nesta pesquisa os efeitos do fenômeno da medicalização na infância. Algumas das discussões levantadas nos capítulos anteriores trazem elementos para refletirmos o quanto a medicina e a psicologia, a partir de vertentes de base conservadora, contribuíram e contribuem para padronizar os comportamentos, ignorando o desenvolvimento diverso e múltiplo dos sujeitos. Possivelmente, a única régua que serviria para medir a criança seria a sua própria criança. De volta ao registro da professora Regina, há pistas que reforçam a ideia de avaliação como documento processual, que revela a evolução da instrução e do desenvolvimento. A professora reconhece que o desenvolvimento é processual e enfatiza que os processos de conduta e de atitudes das crianças estão em construção:

[...] Quando se envolve em algum conflito ou disputa por brinquedo, posiciona-se utilizando a linguagem oral. Mas quando o desfecho não lhe agrada, busca auxílio das professoras, relatando o ocorrido e muitas vezes, exprimindo através do choro e

dos gritos, ou jogando as cadeiras no chão, além dos brinquedos no espaço da sala. Ele vem aprendendo muito com o coletivo. Percebemos que diferentemente do que acontecia no primeiro semestre, ele já estabelece um diálogo com seus colegas, conseguindo pedir o brinquedo emprestado e partilhar (Trecho do relatório de avaliação do 2º semestre elaborado pela professora Regina, 2022).

Na avaliação da professora Duza é possível perceber condutas que permanecem, tanto no 1º quanto no 2º semestres:

Está em fase de aprendizagem em relação à escrita e a leitura, as quais são linguagens do seu interesse cotidianamente. Sua interação com as demais crianças, por vezes, é interrompida, a menina resiste em participar das rotinas em alguns momentos, pelas dificuldades que enfrenta com outras proposições de seus colegas em relação às brincadeiras, pela insegurança, pelo descontrole e pela não compreensão de suas próprias emoções (Trecho do relatório de avaliação do 1º semestre elaborado pela professora Duza, 2022).

Nas brincadeiras e combinados em grupo, demonstra resistência, em algumas vezes, manifestando desconforto em acolher propostas de seus colegas e das profissionais e na reorganização da rotina do grupo (Trecho do relatório de avaliação do 2º semestre elaborado pela professora Duza, 2022).

Outro aspecto a ser considerado é o quanto as docentes percebem a importância de reafirmar o compromisso pedagógico, ao trazerem aspectos teóricos para a escrita dos relatórios de avaliação. Mesmo havendo certa resistência por uma parcela de docentes e até mesmo supervisoras em trazer arcabouços teóricos no documento de avaliação, com a suposição de que as famílias não leem, cabe destacar o ponto de vista das supervisoras Rose e Marina. Ambas mencionaram a importância de relatar o fazer pedagógico junto com as ações das crianças, trazendo-as em cada contexto, independente do compromisso da leitura da família. Contudo, cabe reconhecer que certas terminologias e conceitos não são tão familiares a eles quanto para nós docentes. Mas, ainda assim, teríamos ali a oportunidade de forjarmos um diálogo e instrução com as famílias, para que a compreensão sobre o nosso fazer pedagógico seja maior, para que se sintam satisfeitos com as profissionais do serviço público que atuam no cuidado e na educação das crianças, de forma crítica, rompendo com paradigma assistencialista presente nos discursos.

Uma excelente oportunidade de atrelar a fundamentação teórica, que costumeiramente trazemos nos relatórios de avaliação, seria publicizar as falas das crianças, suas narrativas e impressões sobre o mundo, suas descobertas, argumentos e hipóteses sobre as propostas vivenciadas, a ponto de elas nos explicitarem o que ficou de experiência. Isso seria uma forma preciosa de reconhecer que as crianças são o centro do processo de um desenvolvimento na perspectiva histórica e social. E é dessa forma que elas devem ser reveladas no registro no planejamento e nas suas avaliações, de forma a traduzir para as famílias o que a teoria está querendo nos comunicar.

A transcrição da fala das crianças, como maneira de afirmar a sua presença na documentação pedagógica, mostrou-se um pouco mais presente no documento do registro e com poucos fragmentos no documento de avaliação. A professora Bella preocupou-se em trazer excertos da fala de uma criança que narrou algo que foi proporcionado e que ela nunca tinha visto:

Sobre o passeio a menina comentou: “Achei bem legal de fazer o suco da pitanga, da dona Terezinha que falou da bananeira, acerola e cabeluda. Gostei do pé da árvore que parece um mamão e do pé de abacaxi que nunca tinha visto.

[...]

Trouxe também sua vivência com a família contando que havia experimentado a fruta que sua avó comprou e que havia gostado muito da carambola.”

[...]

Trouxe a sua impressão sobre a festa, dizendo: “Eu gostei de comer e de enfeitar com estrelinhas o cupcake e no sanduíche botei o molho de sardinha, botei alface e comi o pãozinho. E gostei de dançar fantasiada de esqueleto” (Trecho do relatório de avaliação do 2º semestre elaborado pela professora Bella, 2022).

A professora Regina, mesmo que timidamente, também contemplou no relatório de avaliação a fala da criança e a sua curiosidade em torno da ilustração da história:

[...] foi logo pegando o tambor, assim como, Mariah e começou a tocar e nos dizia “olha aqui prof, o que eu sei fazer” ali criava seus próprios ritmos, se expressando através de sorrisos o seu contentamento, aproveitando cada minuto.

Demonstrava interesse nas histórias, dando seu entendimento, por exemplo, no dia que foi contado a história da Zabelê Bambata, a menina de sucata, da autora Jô da Sucata, ele nos falou: “Que legal esses brinquedos recicláveis, prof”; “Quem fez esses desenhos no livro?” (Trecho do relatório de avaliação do 2º semestre elaborado pela professora Regina 2022).

É fundamental sermos respeitadas com o que iremos escrever sobre as crianças. É preciso responsabilidade teórica, ética e sensibilidade para escolher palavras e conceitos que pretendem dizer sobre o movimento do outro. “Então você deve dizer o que pensa”, continuou a Lebre de Março. “Eu digo o que penso”, Alice apressou-se em dizer, “ou, pelo menos eu penso o que digo... é a mesma coisa, não é?” “Não é a mesma coisa de jeito nenhum!” interveio o Chapeleiro (Carroll, 2000, p. 88). Dizer o que se pensa, ou melhor, escrever o que se pensa, pede cautela para não alimentarmos um olhar pautado no senso comum. Agora, pensar no que se escreve é comprometer-se com o que é amorosamente vivo, a criança, e necessita ser traduzido de forma científica. É apropriar-se de referências com base teórica para sustentar as impressões sobre o outro.

Cabe observar que é muito comum nos referir às crianças com adjetivos no documento de avaliação. Talvez como forma de descrever a infância e retratar as crianças, e também mostrar zelo e carinho por elas, excedemos o parecer com adjetivos do tipo, “é uma criança muito carinhosa e amável”; “relaciona-se bem com todos do grupo”; “se envolve em todas as propostas”; “permanece sempre atenta no momento da roda”; “diverte-se muito no

parque com todos os coleguinhas”, “com o seu sorriso ganha a atenção de todos”. Carinhosamente, a professora Helena e a professora Regina, ambas em seus escritos de avaliação, trouxeram relatos amparados em adjetivos para tecer elogios às crianças. Relataram:

É uma criança observadora e que procura sempre se posicionar ao que está acontecendo na sala, brinca com seus amiguinhos de forma respeitosa e muito amigável. [...] Protagoniza falas do seu dia a dia, brincando bastante com seus amiguinhos. Tem a linguagem verbal bem desenvolvida.

[...]

Nossa saída na comunidade revelou toda a parceria do grupo. Com muita felicidade e alegria, explorou os espaços e os brinquedos da pracinha do bairro. Durante o caminho apresentou preocupação ao atravessar as ruas, andar nas calçadas, revelando todo seu cuidado e amorosidade com os amigos e professores (Trecho do relatório de avaliação do 1º semestre elaborado pela professora Helena, 2022).

Em algumas ocasiões, é necessário chamar sua atenção, e a insatisfação de sua parte é exprimida dizendo que não vai fazer mais. Tudo para tentar nos convencer (e consegue), de que está arrependido. Olha-nos com espanto e se expressa com um sorriso no rosto e com um abraço. Ainda precisa ser lembrado de cooperar na organização dos brinquedos. Mas logo atende quando é chamado a colaborar. Aos poucos, e com o nosso auxílio, vem internalizando melhor esses movimentos coletivamente (Trecho do relatório de avaliação do 1º semestre elaborado pela professora Regina, 2022).

O documento de avaliação está para acolher a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira crítica e assertiva. É um documento oficial previsto na LDB/1996 e, também, nas DCNEIS/2010. Por ter esse cunho, é indicado expressões condizentes, respeitadas e amparadas teoricamente. Caso contrário, corremos o risco de retratarmos uma infância fetichizada, comum em nossa sociedade, a ponto de entender a infância como um momento mágico, *locus* de sujeitos angelicais e sinceros, com jargões e estereótipias.

A infância fetichizada também incide sobre a criança protagonista quando, de fato, não compreendemos esse conceito e o atrelamos ao improviso, acreditando que a inserção da criança no contexto social se dá de forma natural e que o seu desenvolvimento segue no mesmo curso. A participação das crianças no processo de aprendizagem é princípio assegurado nas Diretrizes Nacionais quando se pensa a constituição do currículo. Mas essa participação só se efetivará conforme formos complexificando o seu desenvolvimento, provocando motivos e proporcionando experiências desenvolvintes. Nessa ótica, garantir a participação das crianças, não é tarefa simples. A supervisora Joana foi taxativa ao dizer que ainda não sabemos ao certo, o que, de fato, é escutar as crianças:

Não compreendemos ainda muito o que significa escutar as crianças. Porque se tem a impressão que escutar a criança é deixar fazer tudo o que ela quer, e não é. Existe ainda aquela ideia de que escutar as crianças é eu me eximir do papel de mediador, tipo “sou professora, eu sou a mediadora nata, ponto”. As crianças também são mediadoras, as crianças mais experientes são, mas eu como professora, eu como docente, eu sou mediadora nata. Ou seja, não posso me eximir desse papel. Ainda

há um hiato muito grande sobre o que significa participação, sobre o que significa escutar as crianças, e eu tenho feito esse exercício com elas, com o grupo, esse exercício de que é no registro que as crianças vão me dar pistas e que elas vão participar efetivamente do meu planejamento futuro. O que as crianças estão indicando naquele registro?! Por exemplo, uma criança que chega aos 5 anos e não fala, ela pode estar me dizendo alguma coisa e eu registro isso. Espera. Não é só registrar, eu tenho que planejar. Tenho que pensar estratégias para ajudar a desenvolver essa oralidade da criança. Isso é tornar a criança participe do processo, pois ela está me dizendo algo. Temos uma criança aqui com dificuldades na oralidade e as outras crianças não entendiam o que ela dizia. Ela começou a ficar agressiva e a bater, porque alguns colegas diziam que não entendiam o que ela falava. Claro, compreendemos porque várias vezes ela tinha que repetir a mesma coisa e aquilo foi tirando muito ela do sério, e isso apareceu no registro da professora. Falei, “olha... O que a gente pode fazer? Vamos pensar em parlendas, trava-línguas, em algum exercício de oralidade enquanto não conseguimos uma fonoaudióloga para ela”. Então as professoras se debruçaram nessa questão. E isso é participação. É eu observar que aquela criança tem uma necessidade, tem uma demanda e precisa ser acolhida nas suas necessidades (Entrevista realizada com a supervisora Joana, 2022).

O supervisor Fábio apontou essa mesma questão. Ele acredita que é necessário instigar as professoras a perceberem as demandas das crianças, acolhê-las no registro e acrescentar no planejamento. Considera fundamental perceber o quanto o processo de aprendizagem e desenvolvimento são diversos e também precisam ser observados, percebidos no registro, contemplados no planejamento e publicizados na avaliação. Para avançarmos nessas e em outras questões, contamos com a parceria e o olhar presente da supervisão escolar para indicar essas lacunas em nossa prática, nos orientando dentro dos parâmetros esperados. É fundamental perceber nas docentes essas dificuldades, todavia, é preciso ajudá-las. “As supervisoras, ao exercerem a função de coordenação pedagógica, efetivam a ação formativa de mediar e articular o trabalho das profissionais que atuam na Educação Infantil” (Florianópolis, 2022, p. 304).

Não desenhar direito (falta de atenção e não conseguir segurar o lápis), não aceitar as solicitações, não olhar nos olhos, não falar, insistir em brincar sozinha mesmo quando a professora faz intervenções, dificuldade de interagir, comportamento agressivo e dificuldades emocionais etc., essas foram algumas das características levantadas pelas supervisoras e pelo supervisor que são passíveis de alerta, podem sinalizar olhares já capturados por uma perspectiva medicalizante.

Determinadas descrições, antes de seguir com os encaminhamentos de avaliação, necessitam um retorno para olhar outra vez... Já que as docentes desconfiam de possíveis patologias. A supervisora Joana ressaltou que perceber atravessamentos nas condutas das crianças não é uma questão simples, pois mesmo crianças com o mesmo diagnóstico têm características peculiares. O supervisor Fábio vai mais longe, mencionou que, diante de determinadas situações, algumas professoras respondem que não foram preparadas para isso e

que não são especialistas para lidar com tais situações. Estudos sobre o processo de desenvolvimento são conteúdos vistos na formação inicial de professoras, mas, por vezes, ocorrem de forma aligeirada e superficial. A supervisora Júlia reconhece isso e apresenta as alternativas de que lançou mão em sua unidade, aproveitando e valorizando a experiência dos colegas:

Bom, a maioria dos profissionais já tem uma leitura sobre isso, e nós temos um professor que já trabalhou com crianças autistas em uma fundação, então eu acredito que ele tenha bastante conhecimento e experiência sobre isso. [...] Esse professor que trabalha conosco tem bastante experiência, ele conta que já acompanhou muitas crianças. Nesse sentido, ele tem pouquinho de experiência, e alguma coisa logo já percebe por conta dessa vivência que passou de trabalho e que consegue dar a ele, provavelmente, esse olhar mais refinado (Entrevista realizada com a supervisora Júlia, 2022).

Pedro, segundo o registro da professora Bella, é uma criança que apresenta atitudes e posicionamentos que requerem atenção:

O Pedro na maioria das propostas não quer participar, dificilmente faz desenhos livres, nega-se a guardar seus pertences, explora os brinquedos dos espaços da sala e deixa largado, precisa da intervenção constante para guardar. Entra em conflito com os amigos disputando brinquedos. Na roda está sempre com um brinquedo escondido, pouco interage nas conversas ou atividades propostas e quando o faz fica preocupado em acabar logo, pois seu foco são os brinquedos e o parque. Não demonstra muito interesse em brincadeiras dirigidas preferindo brincar muitas vezes individualmente (Trecho do registro elaborado pela professora Bella, 2022).

A professora consegue descrever com detalhes os comportamentos de Pedro, o que revela que se preocupa em compreendê-lo e buscar estratégias pedagógicas alternativas.

Para a supervisora Joana, um procedimento adotado seria o de traçar estratégias pedagógicas em comum com a família. De acordo com ela, por vezes, isso já é o suficiente, sem que haja a necessidade de encaminhamentos.

A supervisora Marina ressaltou que o Atendimento Educacional Especializado realiza um trabalho efetivo junto ao Neim. Por conta disso, logo no início do ano, as professoras são orientadas: se perceberem algo mais específico sobre o comportamento de determinada criança, devem logo avisar a supervisão, que é quem solicita a presença deles na unidade, caso seja necessário. Além de acolher as demandas das professoras diante do grupo de crianças, a supervisão escolar precisa se responsabilizar por problematizar esses encaminhamentos, não somente compactuar com eles. É fundamental convidar as professoras para uma roda de conversa ou grupos de estudos acerca do desenvolvimento infantil e da função da educação no espaço escolar mediante o processo de evolução do comportamento. Se os problemas existem, há de se ter possibilidades. E o espaço escolar deve ajudar a encontrar essas possibilidades.

Nesse caso, o que chama a atenção em relação ao acompanhamento dessa criança.

E o que a gente faz? Estamos no primeiro semestre, notamos que a criança não desenha, não fala, dá sinal de algum atraso. A gente sempre espera um pouco. Vamos ver se até o final do primeiro semestre ela está se desenvolvendo na virada para o segundo semestre. E se não notarmos evolução, porque daí, as professoras vão ficar puxando um pouco mais por essa criança. Por exemplo, com relação à fala, numa roda com 25 crianças, se tu tens um olhar atento e percebes que uma criança tem dificuldades na fala, tu vai puxar um pouco mais, para ver se é timidez ou dificuldade mesmo de fala.

[...]

Se a criança tem mesmo alguma dificuldade, preenchemos a ficha de protocolo de observação do AEE e solicitamos observação e acompanhamento. Daí essa função é repassada para o AEE, que se for o caso, passa a nos orientar, pois não temos formação específica para atendimento especializado. Em alguns casos a criança passa a fazer atendimento também na Sala Multimeios. (Entrevista realizada com a supervisora Marina, 2022).

Ao finalizar esse item, cabe observar que a falta de formação referente aos conteúdos da Educação Especial foi identificada pelas professoras como um empecilho para o planejamento. Na verdade, parece-nos que se trata mais da falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Não podemos negar as possíveis deficiências que o AEE possa identificar e a contribuição das intervenções precoces. Uma vez identificada uma condição atípica de ser e estar no mundo, é direito de toda e qualquer criança ser assistida com respeito e dignidade em todas as instâncias da sociedade. Buscar perceber o que faz desencadear certas atitudes na criança e traçar estratégias para superá-las no contexto pedagógico educacional, parece-nos ser um caminho promissor, paralelo às terapias com o AEE.

O estudo da criança com problemas de conduta ou difícil de educar, mais que o de qualquer outro tipo de criança, deve fundamentar-se em sua observação prolongada durante o processo de educação, no experimento pedagógico, no estudo dos resultados da criação, do jogo e de todos os aspectos da conduta infantil (Vigotski, 2022, p. 260).

A maior contribuição da defectologia, a meu ver, está em comunicar às professoras e aos gestores que é necessário criar alternativas no sentido dessas crianças superarem as suas dificuldades “Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado [...] algo que lembre o sistema Braille para a criança cega [...] um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito” (Vigotski, 2011b, p. 869). Os caminhos indiretos consistem em estratégias outras que farão com que as crianças se apropriem, por outra via, dos conhecimentos que lhes são de direito já que de maneira direta há o obstáculo da sua deficiência. Posto que o caminho indireto supera este obstáculo ao enveredar por métodos eficazes, sendo que “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no

desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011b, p. 869).

Em se tratando de processo de desenvolvimento das crianças, não poderia deixar de fora a brincadeira como ato desenvolvente e pedagógico. Na perspectiva de compreender qual o espaço que a brincadeira ocupa da documentação pedagógica, no próximo item analisaremos as impressões colhidas sobre o planejamento das brincadeiras no parque, após analisar os documentos das docentes e realizar a entrevista com as supervisoras e o supervisor.

5.3.1 O espaço que a brincadeira no parque ocupa na documentação pedagógica: “Eu adoraria ensinar-lhe umas brincadeiras, se...”

A brincadeira é o eixo do currículo (Brasil, 2010). Ela ocupa a posição de centralidade nas instituições de Educação Infantil, *locus* em que habitam as crianças da primeira infância. Ao pensar esse espaço como um ambiente social de desenvolvimento e organizar situações para que brincadeira aconteça, a professora corrobora com o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

A ação de brincar implica num ato social, elaborado com a ajuda de parceiros, uma vez que a brincadeira é aprendida na relação com o outro. Brougère (2010, p. 97) destaca que há no brincar um “processo de relações interindividuais” dentro do contexto de interação. A brincadeira da criança não é tão somente uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação de impressões e, baseada nelas, há a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Para Vigotski (2009), assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar coloca a imaginação em atividade. Nas brincadeiras as crianças também narram e/ou reelaboram determinadas situações do seu entorno social que, por vezes, precisam ser problematizadas no momento oportuno, considerando que reproduzem determinados comportamentos e atitudes preconceituosos, produtores de sofrimento e violadores de direitos.

Newton Duarte faz uma reflexão sobre a alienação que a brincadeira de papéis pode reproduzir:

Se a brincadeira de papéis for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante do cotidiano da sociedade contemporânea. Isso é absolutamente óbvio, mas só o é para quem admite a existência desse cotidiano alienado, o que não acontece com boa parte dos educadores e dos pesquisadores em educação nos dias de hoje, os quais tendem a ignorar o fenômeno social de alienação e acabam por adotar uma visão que naturaliza o cotidiano, seja na versão idealizada do cotidiano extra-escolar como

sinônimo da autenticidade da infância, seja na versão patologizante do cotidiano extra-escolar, especialmente o familiar, como gerador dos “problemas de comportamento” que dificultariam ou até mesmo impediriam a realização do trabalho pedagógico educativo na escola (Duarte, 2006, p. 95-96).

Com base na pedagogia da existência – natural e biológica –, a brincadeira é reduzida ao sinônimo de prazer e contentamento. Contrariando essa visão, para a abordagem Histórico-Cultural, a brincadeira é a maneira da criança acessar o mundo do adulto, sendo assim, está longe de ser algo pronto ou uma fuga da realidade. Diante do exposto, precisamos pensar a brincadeira como atividade que há de ser planejada, com a devida atenção aos brinquedos e aos materiais que dispomos para todos os momentos. No chão das unidades e em contextos de brincadeira, é necessário organizar espaços desafiadores e propícios para a interação entre os parceiros mais experientes (outras crianças ou adultos). É preciso mediação. É preciso pensar como Alice quando se referiu ao cãozinho, “Eu adoraria ensinar-lhe umas brincadeiras” (Carroll, 2000, p. 60). É preciso ensiná-las a brincar, como indica Vigotski (2008, p. 35):

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Nesse contexto, as brincadeiras no parque podem revelar a concepção presente entre as professoras sobre a importância do ato de brincar. Planejar as brincadeiras no parque apareceu de forma superficial nas documentações acessadas. As brincadeiras pensadas para o parque são citadas no planejamento, alguns brinquedos são organizados para levar para esse espaço. Todavia, os desdobramentos e registros efetivos desses momentos, contemplando as falas das crianças, as narrativas que supostamente apareceram e a possibilidade de um replanejamento foram superficiais, praticamente incipientes. Ou seja, no planejamento a brincadeira no parque é contemplada, de uma forma ou de outra, mesmo sendo apenas citada. No entanto, no registro e na avaliação, a brincadeira no parque apareceu de forma mais genérica, sem detalhes do que pudesse incidir sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças de maneira mais pontual, o que sugere conotação de um momento puro de lazer e de entretenimento, sem pretensões de ordem pedagógica.

O quadro a seguir apresenta a análise geral das documentações, com foco nas brincadeiras realizadas no parque.

Quadro 7 – As brincadeiras no parque registradas nas documentações

DOCENTE	PLANEJAMENTO	REGISTRO	AVALIAÇÃO
Duza	Na organização semanal do planejamento, há uma proposta de brincadeira no parque com o objetivo de aproximar mais as crianças umas das outras numa dinâmica em dupla, em que deveriam respeitar o tempo e o espaço do colega	Não encontrei o registro desse momento planejado para acontecer no parque. Porém, não se descarta a hipótese desse planejamento não ter acontecido	“ <i>Nas áreas externas, se diverte em suas interações no parque, na pista de carrinhos, no solário, na horta e na área verde.</i> [...] <i>As preferências cercam-se também dos espaços externos da Unidade, explora, recria espaços brincantes de forma inventiva e criativa</i> ”.
Regina	O planejamento contempla os cinco dias da semana e nele consta pelo menos quatro propostas a serem realizadas no parque	A professora apenas registra que não conseguiu realizar a atividade que estava programada para o parque	“ <i>O parque é o lugar onde ele prefere ficar. Sobe o barranco com gramas e desce-o escorregando, dando gargalhadas, acompanhado dos amigos. Brinca de ônibus no gira-gira, diverte-se no balanço e no escorregador, brincou de chutar bola [...] na rampa de acesso ao anexo. Brincava de peteca e percorria toda extensão do parque com a silhueta do camaleão para colorir o seu corpo, escolhendo como fundo, os brinquedos fixos</i> ”.
Cristina	O planejamento traz duas propostas específicas (brincadeiras com elástico e bola) para o parque, além da brincadeira livre no parque	“ <i>Brincadeiras no Parque da Frente</i> ”. [...] “ <i>muitas crianças estavam bastante agitadas e achamos melhor levá-las mais cedo para brincar ao ar livre até por causa do tempo que estava bastante instável</i> ”	“ <i>Tem preferência pelas vivências no parque, bosque e quadra onde busca os brinquedos para compor suas brincadeiras, saindo de um brinquedo para outro, olhando e observando as crianças em seus espaços, transitando de lá para cá a todo momento.</i> [...] <i>Além dessas propostas especificadas, também incentivamos ao ar livre vivências no parque, onde há interação com os outros grupos do NEIM, estimulando a autonomia, a convivência e as relações interpessoais, além de oportunizar momentos ao sol, o contato com a natureza e as relações entre si</i> ”.

DOCENTE	PLANEJAMENTO	REGISTRO	AVALIAÇÃO
Bella	Por conta de duas semanas de chuva não ficou explícito no documento analisado as propostas pensadas para o parque.	<i>“Hoje conseguimos ir ao parque de cima, mesmo com a areia um pouco úmida, as crianças exploraram apenas os brinquedos sem utilizar brinquedos de areia. Foi um alvoroço, muita correria, muitos gritos, um momento de gasto de energia total com brincadeiras de pegar, de esconde-esconde e a Natália pediu para brincar de “Batatinha-frita” de criança, porque havia explicado ao grupo a diferença entre a brincadeira de criança e a “série” passada na netflix que deturpou essa brincadeira. Foi uma alegria só após tantos dias sem parque”.</i>	<i>“Brincou na companhia de amigos, pois tem um ótimo relacionamento com todos, se divertindo muito correndo, brincando de esconde- esconde, pega-pega, congela e outras brincadeiras inventadas. E explorando os brinquedos fixos do parque. Brincou na areia com baldinhos, pote e água, fazendo bolos e comidinhas”.</i>
Helena	O planejamento é pensado para cinco dias e nele consta três propostas a serem realizadas no parque, com as crianças.	Não encontrei o registro desse momento planejado para acontecer no parque. Porém, não se descarta a hipótese desse planejamento não ter acontecido	<i>“O parque é um espaço muito desejado por nossas crianças, é nele que Bruno brinca de pega-pega, balanço, gangorra, gira-gira, casinha, sobe e desce dos pneus, faz comidinha, sobe em árvore e desce, realizando seus movimentos e gestos”.</i>

Fonte: Sistematização da autora (2023)

A organização apresentada ilustra as respostas das supervisoras e do supervisor referentes às dificuldades das professoras em planejarem os momentos no parque. A supervisora Júlia observa que as propostas no parque acontecem, mas não aparecem no planejamento e nem no registro. Em seu depoimento destaca que as professoras acham que isso não precisa ser pensado. Em função disso, foi organizada uma formação sobre a Organização do espaço para dar conta da demanda, como evidencia seu relato.

Essa questão estamos trabalhando na formação descentralizada, na organização dos espaços, porque, como temos um lugar muito amplo, as professoras organizam o parque, mas não colocam isso no planejamento, colocam apenas “parque”. Porque acham que não precisa e tal. É igual a escovação. Às vezes, na escovação, elas fazem propostas maravilhosas, mas não está escrito, porque, como está na rotina, as professoras acham que não precisam planejar, documentar. Então, estamos começando essa movimentação também, porque ela acontece, mas não aparece no planejamento. Percebemos que muita coisa fica na prática e não aparece no registro e nem no planejamento (Entrevista realizada com a supervisora Júlia).

No PPP do Neim que a supervisora Rose atua há uma orientação prevendo que, ao menos uma vez por semana, haja uma proposta organizada no parque. Mas, segundo a supervisora, é preciso a insistência da supervisão, caso contrário o parque é livre. Diante dessa mesma demanda, a supervisora Joana relata que, por conta de um projeto instaurado, essa

organização acontece, sendo o projeto elaborado justamente para responder a essa ausência. E que, a partir do projeto, a brincadeira e o parque são pensados diariamente.

O mesmo foi relatado pela supervisora Marina. Foi necessário instituir um projeto para que as brincadeiras e o parque ganhassem espaço no planejamento. De acordo com Marina, o projeto vem crescendo e envolvendo todas as professoras, a ponto de se sentirem motivadas a participar, pois até então eram poucas as professoras que ofereciam outros elementos para as crianças no parque, para além dos que já tinham. O supervisor Fábio concluiu que só há planejamento quando há uma proposta coletiva.

Segundo Batista (1998), de modo geral, a falta de intencionalidade na ação das docentes parece estar presente nos espaços abertos e amplos, como o parque:

No parque parece se evidenciar a dicotomia entre a centralidade excessiva exercida pelos adultos na sala e a ausência de proposta ou sugestões de atividade. Nele, na maioria das vezes, são as crianças que definem o que querem e o que vão fazer. O espaço, com características opostas à sala, tem dimensões amplas e permite a expansão e a diversidade de movimento corporal como também a possibilidade de falar, gritar, cantar, sem que isto seja um problema para a instituição (Batista, 1998, p. 101).

Nos documentos da Rede, já na década de 1988, encontrávamos sinais de uma preocupação com relação à brincadeira das crianças em espaços abertos, mais especificamente no parque. É o que indica a dissertação da supervisora Adriana de Sousa Broering (2014). A referida pesquisadora aponta que, no documento da Rede, intitulado “Programa de Educação Pré-escolar”, já havia certa preocupação com o planejamento para as brincadeiras no parque, alegando que o mesmo precisa estar contemplado no planejamento das professoras por ser um espaço educador:

Ao frisar a necessidade de os adultos estarem com as crianças e de que a atividade também deveria estar prevista no seu planejamento, o documento tenta alterar a cultura anterior de utilização do espaço, que concebia o parque como lugar de brincadeira livre. Livre da presença do adulto e livre de planejamento. Esse documento escrito em 1988 constitui um marco, pois considera o parque também como educador. Como poderia esta cultura de utilização ser alterada? (Broering, 2014, p. 199).

Situações tal qual as supracitadas reforçam uma prática espontaneísta com relação à compreensão do ato de brincar, em virtude de não nos questionarmos sobre uma lógica naturalizante que está presente e marca a atividade, como vemos a seguir.

O brincar livre que elucida a infância fetichizada é um perigoso convite aos professores para abandonar a criança a sua própria sorte, deixando o caminho livre para que a ideologia dominante se reproduza, sem que o professor questione as ações e as narrativas que aparecerem no momento do brincar (Messeder Neto, 2019, p. 230).

Segundo Messeder Neto (2019), o brincar precisa ser compreendido como potência para tensionar a lógica medicalizante. A brincadeira é o eixo norteador da prática pedagógica na Educação Infantil; contudo, se ela se encontrar absolutamente a cargo das crianças, iremos nos deparar com uma limitação diante de toda a grandeza do que se pode alcançar – uma vez que fica entendida como natural e inerente –, sem que haja a necessidade de planejamento, organização, questionamentos e problematização.

A criança, ao reproduzir a cultura na qual se insere, ressignifica brincadeiras, potentes ou não. Por isso, “assumir na prática cotidiana a preocupação com o fomento de vivências em que as crianças possam imaginar, criar e brincar, potencializando sua infância, requer um agir planejado e organizado” (Castro, 2016, p. 297). Poderíamos acrescentar que seria importante isso acontecer em todos os espaços.

Após revisitar o caminho percorrido, na última seção apresento as considerações finais, localizando alguns pontos que avalio serem importantes para responder a pergunta inicial proposta nesta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ONDE JÁ SE VIU A SENTENÇA ANTES DO VEREDICTO? DISSE ALICE”

Com base no percurso realizado, na circulação de ideias desencadeadas ao longo desse estudo e dos apontamentos que surgiram a partir das análises e reflexões construídas, retomo a problemática e pergunta norteadora da pesquisa: como se revela na documentação pedagógica a compreensão das professoras sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

Ao me aproximar das discussões teóricas a respeito do conceito e dos matizes da medicalização, tive a sensação de que me aproximei da “sentença antes do veredito”. Os resquícios de uma concepção biologizante e determinista ainda ditam a nossa compreensão enquanto docentes a respeito do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Percebemos tais aspectos quando nos deparamos com a ênfase recorrente que se apresenta na descrição da conduta das crianças, como se estivéssemos na busca incessante por uma métrica e expressão da criança perfeita, por um padrão aceitável de comportamento e desenvolvimento. Algo como o olhar de estranhamento de Alice ao perceber que as flores deveriam ser pintadas de vermelho. Esse era o padrão, e o que estivesse fora dele deveria ser consertado:

Na entrada do jardim havia uma grande roseira: as rosas que ali nasciam eram brancas, mas três jardineiros ocupavam-se em pintá-las de vermelho. “Poderiam me dizer”, falou Alice um pouco tímida, “por que estão pintando essas rosas?” “Veja bem, senhorita, o fato é que, neste lugar, deveria haver uma roseira vermelha, mas por engano nós pusemos uma branca; e se a Rainha a descobrir, todos teremos nossas cabeças cortadas, compreende?” (Carroll, 2000, p. 99-100).

Capturados por uma lógica que dita comportamentos e tempos, enquadramos e classificamos a criança com parâmetros ditados por instâncias legitimadoras do que é aceitável, sem levar em consideração a diferença que é própria dos sujeitos. E esse fato não se dá simplesmente pelas vias biológicas e maturacionais, mas por meio também de uma relação imbricada com o meio que nos inserimos, circulamos e vamos nos constituindo. Dentro dessa perspectiva de desenvolvimento reducionista, ignoramos o processo de apropriação do conhecimento da criança, as construções e elaborações viabilizadas pelo seu percurso evolutivo, a partir de um contexto histórico-cultural.

O referencial teórico deste estudo assegura que o que somos passa primeiro pelo outro, aponta que o comportamento é uma ação a ser construída no meio social como produto do ambiente habitado por indivíduos mutáveis, diante de inúmeras circunstâncias culturais. Não nascemos determinados, prontos e nem acabados. E o espaço da Educação Infantil é um

lugar de potência para desafiar as crianças, provocar, apresentar os conhecimentos acumulados e produzir vontade para experimentar, aprender, se desenvolver e assim construir, por meio da mediação, a sua personalidade e humanização.

Na busca por construir os pressupostos teóricos dessa pesquisa, percorri alguns itinerários pouco conhecidos e outros desconhecidos, foi preciso alargar os passos e ampliar as concepções teóricas que embasavam o meu fazer pedagógico junto às crianças, no chão da Educação Infantil. Busquei propor a construção metodológica de um projeto de pesquisa permeado por muitas histórias e cenas das crianças, professoras, supervisoras e supervisor e minhas também. Assim como o humano se adapta ao meio e o transforma, minha consciência também passou por transformações derivadas da relação que se estabeleceu ao me reconhecer pesquisadora e possível produtora/disseminadora de conhecimentos, uma tomada de consciência da história que construí até aqui e do que coloco como intenção na direção de outros caminhos para seguir.

Ancorada nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, além dos construtos teóricos da Pedagogia e Sociologia da infância, na qual se sustenta a RMEF, busquei analisar a documentação pedagógica elaborada pelas professoras, com a mediação da supervisão escolar. Um processo que evidencia os desafios constantes a que estamos submetidos na direção de superar a visão biologicista da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e o adultocentrismo nosso de cada dia.

Mas é preciso dizer que encontramos também registros que inspiram. No planejamento e no registro da professora Regina há um possível caminho a ser seguido quando nos referimos à participação das crianças, ao processo de aprendizagem e desenvolvimento e à quebra de padrões relacionados aos conhecimentos que abordamos com o grupo de trabalho. Além disso, a professora escolheu propostas com a centralidade em personagens negras, rompendo com a hegemonia eurocêntrica e investir em proposições afro-referenciadas para que as crianças tivessem acesso à cultura e aos instrumentos da cultura que trazem à tona a diversidade étnico racial. Um registro que reforça a ideia e necessidade de lutarmos por uma pedagogia não medicalizante, em que nossas crianças negras e indígenas sejam representadas e acolhidas, vejam a sua ancestralidade como objeto de estudo e produção do conhecimento e de forma ativa. Caso contrário, corremos o risco de encontrar na trajetória educacional docentes não implicados e inseguros com os Estudos das Relações Étnico Raciais, justamente por alimentarem a mesma fragilidade declarada pelo supervisor entrevistado. Acreditar que não há o porquê evidenciar nenhuma etnia, já que a diversidade está posta nas Diretrizes e nos documentos oficiais causa efeitos danosos em nossa sociedade

e nas crianças. Em especial nas crianças negras, por induzi-las a acreditar que o ser humano não negro é o modelo, o padrão. Evidenciar outras etnias recai sobre um ato de reparação social devido à invisibilidade histórica atrelada aos povos marginalizados à luz de uma raça pura, de uma cultura elitista, de uma moral conservadora. Uma padronização que recai no processo de medicalização da infância e que insistem em nos fazer acreditar.

Planejar o Nap Relações Sociais e Culturais se faz premente para cumprir o nosso papel social de uma educação não medicalizante, antirracista e não preconceituosa, que seja respeitosa e plural. É preciso desconstruir a premissa de que as crianças pequenas estão alheias à estrutura racializada da sociedade e ao racismo no qual ela se estrutura. Se as crianças negras, na tenra idade, precisam ser ensinadas a superar o preconceito e o racismo, as crianças não negras, mesmo tão pequenas, também são igualmente capazes de serem ensinadas a não reproduzirem esse estigma, tornando-se antirracistas, juntamente com suas famílias. Para as crianças não negras⁶¹, tomar ciência dos conhecimentos produzidos por humanos de outras etnias com seus vários arranjos culturais serão fundamentais para mostrar-lhes outras referências para que notem as diferenças que as cercam, proporcionando-lhes experiências que as ajudarão a perceber que tais conhecimentos vão além da cultura eurocêntrica que nos é imposta. Superando o eurocentrismo que fomenta um único saber a ser socializado, o europeu.

As práticas afro-referenciadas precisam estar sob os conhecimentos que as professoras trazem. A professora deve saber muito sobre o que irá ensinar para as crianças, um fundamento que qualifica a intencionalidade do fazer pedagógico. Ao agregar intencionalidade ao seu fazer pedagógico, Regina contribuiu para a construção de uma formação mais humana e plural para as crianças, contrariando uma ótica medicalizada. Diante disso, a professora precisou dedicar-se a conhecer muito sobre o assunto ou a proposta a ser disponibilizada para as crianças. Tencionando a crença de que pautar a prática pedagógica em propostas de interesse genuíno das crianças fosse o suficiente para realizar um trabalho pedagógico comprometido com a ampliação dos saberes, com o desenvolvimento, com a autonomia, ou seja com o seu processo de humanização. Como se isso, do mesmo modo, fosse o suficiente para garantir o tão chamado protagonismo infantil, quebrando a hegemonia da criança, vista como incompletude. É aí que entra a força e a importância dos estudos continuados no contexto da formação em serviço. Esse é o eixo para alinharmos os nossos discursos e nosso ato pedagógico aos documentos da Rede que estão encharcados de

⁶¹ Optei por essa denominação para dar visibilidade às crianças negras, à luz de Lucimar Dias (2012).

indicativos de uma educação comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Cabe destacar que a diminuição das reuniões pedagógicas mais estendidas que acontecem em período integral, momentos esses que poderiam ajudar as docentes a pensar também em proposições para as crianças, fariam com que outras oportunidades fossem aproveitadas para essa finalidade. E outra forma de se articular momentos coletivos de formações mais assertivos seria a hora-atividade e os grupos de estudo. Momentos pensados majoritariamente para esses encontros formativos junto com a supervisão e demais profissionais. No decorrer da pesquisa ficou evidente, a partir do ponto de vista da supervisão, o quanto as reuniões de meio período não alcançam toda a complexidade que ocupa o cotidiano das unidades, e dividi-las com a formação em serviço acaba não gerando o impacto pedagógico que se pretenderia.

A formação continuada incide direto nos estudos sobre a documentação pedagógica e na prática das docentes, uma vez que são nesses momentos entre professora e supervisão escolar que as dúvidas, incertezas e inseguranças poderão ser socializadas e, desse modo, compreendidas e refletidas sobre o fazer docente na ânsia de melhorias em prol de relações educativo-pedagógicas. Fica uma pergunta: como a supervisão, agente de articulação pedagógica, poderá dar conta de estar mais próxima das docentes e de forma mais frequente, levando em conta que fazem uso, majoritariamente, da hora-atividade de uma hora e vinte minutos? Essa organização acaba contemplando esses momentos de assessoramento a cada 15 dias.

Com o isolamento social no período da pandemia, as plataformas digitais cumpriram uma função em relação à socialização e ao compartilhamento de conteúdos entre as docentes e a supervisão escolar. A ferramenta do Google Drive foi a mais usada pelas professoras da Rede. Com o fim do isolamento social e o retorno às atividades presenciais, constatamos o quanto essa ferramenta foi importante e como ela foi integrada ao trabalho compartilhado entre supervisão e professoras. Porém, há o reconhecimento da importância das conversas presenciais, que possibilitam o compartilhamento do fazer docente, de encontros coletivos com pontos de vistas que se encontram e se divergem, assim como das experiências partilhadas. É por meio do diálogo e das trocas coletivas que se pode alcançar a reflexão sobre a prática, uma práxis do pensar para compreender o processo evolutivo das crianças, repensando e abandonando, sempre que se fizer necessário, concepções frágeis e baseadas em rótulos e queixas sobre as crianças.

Diante da realidade e da multiplicidade de modos de aprender e de desenvolver-se, a análise dos registros evidencia dificuldades das professoras em lidar com comportamentos não esperados das crianças no seu processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo que se observam as alternativas buscadas pela supervisão e por algumas professoras. O que sinaliza que as dificuldades objetivas de lidar com as crianças reais e de problematizar as propostas a serem organizadas para as crianças reais devem ser objeto da formação continuada, o que se fez presente nos depoimentos. Da mesma forma, compreender o papel da brincadeira para além do lazer, sem que haja um planejamento prévio, uma organização para que ela aconteça de forma não alienante, é um desafio e um chamado para leituras, estudos, planejamentos, criações e registros. Um desafio que fora explicitado nos documentos acessados e estudados nesta pesquisa.

A importância de planejar as brincadeiras no momento do parque e de forma coletiva auxilia para que sejam superadas dificuldades que uma ou outra professora tenha ao pensar proposições para a brincadeira nesse espaço. Dessa maneira se garante um momento com intencionalidades definidas para todas as crianças da unidade educativa e convida as docentes a estarem juntas observando, fazendo os registros para posterior avaliação do momento, replanejamento e futuras intervenções, se necessárias.

Assim como o conceito de infância sofreu alterações devido às diversas realidades e aos recortes teóricos, históricos, geográficos e socioculturais, a compreensão sobre a função da brincadeira não foi diferente. Essas mudanças exigiram estudos e pesquisas à luz de um referencial teórico e metodológico que permitisse compreender a infância na contemporaneidade e dentro das suas especificidades, e assim prever uma Educação Infantil comprometida com as interações, com a brincadeira e com o processo de humanização desses seres humanos de pouca idade. A brincadeira passou a ser vista como eixo estrutural e estruturante da prática na Educação Infantil. Essa afirmação parece clichê, frase batida aos docentes. Mas apesar disso, cabe questionar: por que ainda não organizamos o nosso planejamento a partir dessa atividade? Por que a ausência da brincadeira no parque nos planejamentos é tão sentida?

Como destaquei, poucas passagens foram localizadas no planejamento, no registro e na avaliação sobre a brincadeira ocorrida no parque. Será que isso nos possibilita afirmar e atribuir um juízo de valor, no sentido de ser vista como de menor importância? Será que duas ou três linhas desses documentos e de forma superficial – resumindo-se à: “fomos ao parque e as crianças correm muito pois já estavam alguns dias na sala por conta das chuvas” ou “No parque, ele corre brinca e faz bolinho de areia” ou “Segunda: passeio até o parque das flores”

– são suficientes para dar conta de um universo tão necessário e potente ao desenvolvimento da criança?

Estamos a passos lentos? Pode ser! Mas parece que há uma constância na busca por refletir sobre a documentação pedagógica e tomá-la como bússola no trabalho para e com as crianças. Os imprevistos e a flexibilidade no planejamento nos habilitam a construir reflexões para um replanejamento, somado ao compromisso com a qualificação docente, superando a naturalização da documentação pedagógica. E, assim, tirando-a da tarefa meramente burocrática para a compreensão de que se trata de uma parte importante do fazer pedagógico. Um instrumento de estudo, de pesquisa, que oferece às professoras elementos para uma relação educativo-pedagógica, científica e amorosa.

No processo de construção da documentação pedagógica, constituído pelo planejamento, registro, avaliação e replanejamento, há um texto e uma história em construção contínua, com protagonistas importantes, um local de início... Mas um possível fim, só o caminho e suas pausas, piruetas, interrupções, gargalhadas, frustrações, será dito pelo grupo de crianças, colegas, supervisoras etc., cabendo a nós, professoras, a compreensão e leitura dos indicadores. Os três documentos formam uma unidade, uma tríade que sustenta o encontro entre crianças e professoras, e o ato de observar é um fio condutor precioso. A tessitura desse texto revela imensamente a docente que está por trás das palavras que escolheu para dar materialidade ao fazer docente. Diz de uma prática exercida, vivida e da concepção que se acredita. Diz de si e do seu encontro com a criança.

Ao chegar ao fim deste trabalho, cabe um questionamento: como discutir e abordar os aspectos da medicalização no contexto da Educação Infantil, se até então não tínhamos conhecimento desse fenômeno? Sobre o tema da medicalização da educação, é no Ensino Fundamental que as queixas sobre a criança e o mau desempenho na sua trajetória escolar acontecem. Ao longo dos capítulos, procurei destacar elementos que ofereceram uma leitura sobre o fenômeno e os desafios que se colocam para a supervisão e para as professoras, especialmente a superação de ideias que enfatizam o comportamento natural da criança, com justificativas biologizantes, pautadas em ditos populares e recheadas de senso comum. A saída apontada por todos é o processo de formação continuada.

Entendemos que a contribuição desta pesquisa é fomentar discussões a respeito do que é relevante para a prática pedagógica, bem como a importância da elaboração da documentação, processo vivo e absurdamente dinâmico, como é a vida. O ato de documentar não está restrito apenas em “porque somos profissionais da educação devemos escrever para não se perder”. Documentar é compromisso com a ação educativo-pedagógica. É estratégia de

reflexão para ressignificar a prática a ponto de conceder diferentes proposições no processo de participação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Busco, aqui, nas considerações finais, exercitar o meu lugar de autora e pesquisadora, além de professora da Educação Infantil da Rede. Peço licença aos pesquisadores e teóricos que conheci, outros que revisei e dos quais, muito de pertinência, tentei me apropriar e apresentar no percurso da pesquisa. Apesar de parecer ousado, coloco-me como uma pesquisadora que anseia seguir articulando as suas ideias, no diálogo com estudos anteriores e contribuições desse arcabouço teórico, rumo a uma pesquisa futura. Sinto-me impelida a continuar, não consigo parar, não agora... O relatório de avaliação, construído na crença de que se trata de observação e registro do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (ao menos deveria ser) tornou-se a menina dos meus olhos. Compreendo o quanto este documento precisa ser estudado, apropriado e superado.

Ao questionar as supervisoras e o supervisor sobre um possível roteiro para elaborar a documentação pedagógica, suas respostas e toda a teoria que acompanhou suas explicações forneceram-me novas pistas. Sabe aquele roteiro para elaborar a avaliação? Então, ele encontra-se no registro. Sabe a intencionalidade para o próximo planejamento? Está lá, no registro. E o processo evolutivo das crianças, sua aprendizagem e seu desenvolvimento (assunto de que trata a avaliação), onde encontro? Também num registro bem descrito e atento aos processos vividos coletivamente e singularmente. Quer saber de você, do compromisso com a sua prática, dos efeitos das suas horas de estudo e das formações, da docente que você se transformou e expressa? Retome os seus registros, os seus planejamentos e as suas avaliações e veja o quanto a sua trajetória profissional é escrita por superações, falas situadas criticamente, teoricamente e de olhar sensível para a infância.

O que devo registrar? O que é relevante? O que me é caro sobre o desenvolvimento das crianças? Questionamentos que continuam reverberando, como numa sequência de história, assim como tantas que foram contadas pelos personagens do conto de Alice. Cenas do próximo capítulo da criança real, da vida cotidiana que acontece no chão das unidades de Educação Infantil.

Um texto coerente, na minha compreensão, registra o processo efetivo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, as grandezas e detalhes das vivências e experiências que possibilitaram um salto qualitativo nesses processos. Fala dos caminhos da compensação que deram certo e os caminhos descobertos. Os desafios postos e superados. Conhecimentos socializados e adquiridos, assimilados, vividos e não sistematizados num olhar quantitativo. A vida vivida e pulsante dentro da Educação Infantil que deságua em

conteúdo e forma os sujeitos em curso. Em síntese, compreendo que o registro é um ponto forte da documentação pedagógica. Registros “cheios das crianças” resultam em planejamentos com propostas desenvolvendo e avaliações que narram os processos e as experiências vivenciadas pelas crianças. Minha defesa é de que o registro pode trazer elementos cruciais que estruturam a avaliação e também o planejamento. O registro torna-se uma espécie de espinha dorsal da documentação como estratégia da ação pedagógica. Em decorrência dessas ponderações, minha aposta e desejo de continuidade nos estudos vai na direção de aprofundar a investigação sobre o documento de avaliação das crianças e o documento do registro, uma possível temática para continuar a minha caminhada como pesquisadora. O que revelam sobre as crianças à avaliação: sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento, como falam sobre o movimento das crianças e o que dizem sobre a infância?

Retomo Alice e sua história, personagem e enredo que me tocam de um jeito importante. Rememoro os personagens que lá estão e seguem comigo. Percebo a gritante diversidade de cada um deles e a forma como lidam com as diferenças e como pedagogicamente resolvem os seus problemas. Quando me aproximo desse conto literário e do que suscita no meu imaginário, chego a pensar que o Mundo das Maravilhas é aqui. Uma metáfora da nossa realidade no chão das unidades educativas...

REFERÊNCIAS

- AMIN, Samir. **Eurocentrismo - Crítica de uma Ideologia**. Tradução Carlos Cruz. São Paulo: Lavrapalavra. 2021. (Coleção Crítica e Sociedade)
- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 97-115, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2735>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BARCELOS, Ana Regina Ferreira. Supervisão na Educação Infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico. *In*: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.
- BASSETTI, Sergio Otavio. Educação Inclusiva. *In*: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Formação: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas**. Florianópolis: SME, 2004.
- BATISTA, Rosa. A rotina na creche: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BATISTA, Rosa. Rotina na educação infantil. *In*: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis: PMF, 2000.
- BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone Vieira de. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, 3 jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42566>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Isabel de Lorenzo. 2. ed. São Paulo: Objetivo, 2000.

CARTA do IV Seminário Internacional a Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos. *In*: IV Seminário Internacional a Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos. Salvador, 2015. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/429938205/Carta-Do-IV-Seminario-Internacional-a-Educao-Medicalizada-Desver-o-Mundo-Perturbar-Os-Sentidos-IV-Seminario-Internacional-a-Educao-Medicalizad>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CARVALHO, Diana Carvalho de; SOUZA, Simone Vieira. A queixa escolar medicalizada: dos discursos objetivados nas histórias e nas práticas. *In*: SOUZA, Mériti de; MARTINS, Francisco; ARAÚJO, José Newton Garcia de (orgs.). **Violências e figuras subjetivas: investigações do mal incontrolável**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

CARVALHO, Mara I.C.; RUBIANO, Marcia. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 107-125.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CASTRO, Joselma Salazar de. A docência na educação infantil como ato pedagógico: alguns elementos que a constituem. *In*: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., agosto de 2017, Curitiba. [Anais eletrônicos...] Curitiba, 2017. p. 1326-1340.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623642057>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31–40, 1991.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira. **Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis**: um estudo sobre as auxiliares de sala. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

COUTINHO, Lídia Miranda; GIRARDELLO, Gilka. A Cultura Digital no Currículo: cenários atuais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19 n. 1, p. 57-81, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p57-81>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELARI JR, Achilles. **Questões de método em Lev Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. Estação Mir – arquivos digitais, 2010.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DUARTE, Newton. Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1984.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 78-96, jan./abr. 2014.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

FERREIRA, Sueli. O professor e a prática dialógica - um foco na constituição do sentido. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.3, n.8, p.23 -31, mai/ago. 2003.

FLORIANÓPOLIS. Gerencia de Formação Continuada. **Orientações quanto ao uso das mídias na educação infantil**. Florianópolis: PMF, 2016c. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes++dej>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis: PMEF, 2016a. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27_09_2019_7.20.09.e37692d403fcdcd97a84c5c7aa507172.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMEF, 2016b. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Educação Pré-Escolar**. Florianópolis: PMF, 1988.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis: PMF, 2000.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Formação**: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis: PMF, 2004.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: CGP SOLUTIONS, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, 2023. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_12_2023_15.59.33.6750f10efc828defed6e45b2f51eb03d.pdf. Acesso em? 20 dez. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis**: recontextualização curricular. Florianópolis: PMF, 2021.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, SC. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Traduzindo em Ações**: das Diretrizes a uma Proposta Curricular. Florianópolis: PMF, 1996.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação**: a Perspectiva Educativa da Associação Criança. Portugal: Porto Editora, 2013.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**: Um Caminho para a Transformação. São Paulo: Penso, 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**: Ação Cultural para a Liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 68. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1996.

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

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos - Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio *et al.* **Para quem pesquisamos**: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAUDENZI, Paula.; ORTEGA, Francisco. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.l.], v.16, n. 40, p.21-34, jan./mar. 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, FE-UNICAMP, Campinas, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2006.

IBGE. **Cidades e Estados. Florianópolis**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/florianopolis.html> . Acesso em: 20 dez. 2023.

KUHLMANN JR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialista no Brasil (1899 a 1992). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, agosto,1991.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Tradução: Marcelo José de Souza e Silva. [S.l.], 2014.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2010a.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2010b.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIRA, Marcia. **Google Drive:** o que é o armazenamento em nuvem. B2BStack, 13 dez. 2021. Disponível em:

<https://blog.b2bstack.com.br/google-drive/#:~:text=O%20Google%20Drive%20faz%20parte,de%20compartilhamento%20entre%20suas%20equipes>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LORENZO, Isabel de. Introdução. *In*: CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** Tradução Isabel de Lorenzo de. 2. ed. São Paulo: Revista São Paulo, 2000.

MALAGUZZI, Loris, Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia.** Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. O homem omnilateral. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de Arte- A língua do mundo:** poetizar fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD.1998.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a Educação da Pequena Infância. **Revista Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 50, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini; SANTOS, Simone Silveira; MELLO, Suely Amaral. Documentar, Registrar e Avaliar na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico - Cultural para a Documentação Pedagógica. **RELVA,** Juara/MT/Brasil, v. 8, n. 1, p. 9-33, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/relva.v8i1.5718>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Vamos brincar de (des)medicalização? Dossiê Temático: A medicalização da educação no Brasil e no Chile: diferentes perspectivas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 224-244, Edição Especial, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5866>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOTTER, Adriana Fatima Canova; FRISON, Marli Dallagnol. Neoformações na perspectiva da Teoria Da Atividade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 94-103, ago. 2018.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desigualdades**, [S.l.], n. 1, ano 1, dez. 2013.

MUNSBURG, João Alberto S.; SILVA, Gilberto Ferreira. Interculturalidade na perspectiva da decolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; VIÉGAS, Lygia de Sousa; NETO, Hélio da Silva Messeder (Orgs). **Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**. Salvador. Edufba, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000a.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: Nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: Mais que a Atividade, a Criança em Foco. *In*: OSTETTO, Luciana (Org). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus 2000c.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: olhar o grupo, revelar as crianças. *In*: FLORIANÓPOLIS. PMF. SME. DEI. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis, SME, 2000b.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Infância, Escola e Formação de Professores: relações e práticas pedagógicas em debate. *In*: GRANDO, Beleni Saléte;

CARVALHO, Diana Carvalho de; DIAS, Tatiane Levre (Orgs.). **Crianças – Infâncias, culturas e práticas educativas**. Cuiabá: EdUFMT; Núcleo de Publicações da UFSC – NUP, 2016.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. A medicalização da educação na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 13-29, jan./jun. 2014.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Danielle Franco da; CASTILHO, Edimilson Peres; CASTILHO, Eriberto Peres. **Roda dos Expostos: 200 anos de “assistência” à infância pobre e dita abandonada no Brasil**. Instituto Bixiga, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://institutobixiga.com.br/roda-dos-expostos-a-instituicao-mais-duradoura-destinada-a-infancia-pobre-e-dita-abandonada-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. *In: FLORIANÓPOLIS*. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo gráfica & Editora Ltda, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Pré-escola e escola: unidade ou diversidade?** 1991. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

SANTOS, Caio Cesar Portella; SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação, medicalização e desenvolvimento humano: uma leitura a partir da teoria histórico cultural. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v.2, n.2, p.248-264, jul./dez. 2016.

SANTOS, Kwame Yonatan Poli dos. Medicalização e racismo. *In: OLIVEIRA, Elaine Cristina de; VIÉGAS, Lygia de Sousa; MESSEDER NETO, Hélio da Silva*. **Desver o mundo, perturbar sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**. Salvador. Edufba, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da Pedagogia Histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. *In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.)* **Pedagogia Histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SERRATI, Camila Silva Marques; PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos. A arte pede passagem: em busca da desmedicalização da educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, Edição Especial, 2019.

SOUZA, Beatriz de Paula. Puxando o tapete da medicalização do ensino: uma outra educação é possível. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, [S.l.], v. 25, n. 1, 2014.

SOUZA, Simone Vieira de; CARVALHO, Diana de Carvalho. Participar, brincar, ensinar e aprender na escola: Um desafio ainda atual nos novos tempos. **Revista Científica do ISCED Huíla**, Lubango, v. 1, n.1, p.10-26, Jul./ Dez., 2020.

STEMMER, Marcia Regina Goulart; WIGGERS Verena. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2000.

UFSC. **LGBTQIAPN+**: mais do que letras, pessoas. UFSC, 2015. Disponível em: <https://diversifica.ufsc.br/2021/06/25/lgbtqiapn-mais-do-que-letras-pessoas/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade em movimento: ampliando o debate e construindo a luta coletiva. *In*: OLIVEIRA, Elaine Cristina de; VIÉGAS, Lygia de Sousa; MESSEDER NETO, Hélio da Silva (Orgs.). **Desver o mundo, perturbar sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**. Salvador. Edufba, 2021.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; CARVALHAL, Tito Loiola. A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano. 7, n. 15, 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [S.l.], jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O desenvolvimento da criança difícil e seu estudo. *In*: **Obras completas - Tomo cinco**: fundamentos da Defectologia. Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. *In*: **Teoria e Método em Psicologia**. Trad. C. Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Trabalho original publicado em 1927).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Ridendo Castigat Mores, 2011a.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Psicologia histórico-cultural em foco**: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque – UFSC, 2020.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira; BEZERRA JUNIOR, Benilton; ORTEGA, Francisco. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950 -2010. **Ciência e Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 19, n. 6, Ed. Esp. Obesidade, hipertensão e diabetes: os novos males da saúde, p.1859 -1867, 2013.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÉ- ESTRUTURADA

SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA RMEF E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

- 1 Você tem conhecimento das práticas pedagógicas oficiais da Rede Municipal de Florianópolis? Você chegou a acompanhar alguma mudança?
- 2 De que maneira a documentação pedagógica aparece no PPP? Ela traz direcionamentos para o registro, planejamento e avaliação?
- 3 Partindo do teu ponto de vista e do que acompanhas diariamente, como as professoras veem a documentação pedagógica?
- 4 Como costuma acompanhar a documentação produzida pelas professoras?
- 5 Como se dá o encontro com as professoras? Você costuma trazer os documentos da Rede nesses encontros?

REGISTROS E RELATÓRIOS AVALIATIVOS:

- 6 Há um roteiro para a elaboração das avaliações? Construído coletivamente e cada profissional se organiza?
- 7 Quanto aos registros, há conversa e reflexões sobre ele com as professoras e as professoras auxiliares? Ele é compartilhado com os demais profissionais da unidade?
- 8 Enquanto supervisora, o que consideras importante que haja na avaliação e que costumes pontuar em conversa com as professoras?
- 9 Sobre o planejamento e a avaliação (relatório descritivo das crianças), costumava dar devolutivas e fazer apontamentos? Sugeres leituras? Há formação ou algum encaminhamento enquanto unidade?

SOBRE AS CRIANÇAS:

- 10 Você recomenda ou percebe o documento da avaliação como uma trajetória processual (1º e 2º semestre) referente ao desenvolvimento e as aprendizagens das crianças?
- 11 A participação das crianças está contemplada na constituição do planejamento e nos registros das professoras e das professoras auxiliares?
- 12 Percebes nos planejamentos se que há preocupação e cuidado com a diversidade de desenvolvimento e interesse das crianças?
- 13 Quando vocês percebem algo atípico no desenvolvimento de alguma criança, qual é o procedimento? qual é a primeira ação?
- 14 Quais comportamentos apresentados pela criança que fazem com que vocês desconfiem que tenha algo atípico no seu desenvolvimento?
- 15 A brincadeira e o parque aparecem no planejamento como algo pensado? Você já chegou a conversar com as professoras e professoras auxiliares sobre isso? Percebe a ausência? Conversa sobre?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - supervisor**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Caro(a) Supervisor(a) de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada As Estratégias da Ação Pedagógica na Educação Infantil: ampliando o olhar para além de supostas práticas pedagógicas Medicalizantes, que está sendo desenvolvida por mim, Juliana Catarina de Lira, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Tal pesquisa tem por objetivo compreender como o suposto processo de Medicalização pode se manifestar na prática cotidiana da Educação Infantil, mais especificamente nas Estratégias de Ação Pedagógica. Esta pesquisa justifica-se em problematizar supostas práticas medicalizantes que sutilmente possam se fazer presentes nos espaços das Unidades Educativas da Rede de Educação Infantil Municipal de Florianópolis e que hipoteticamente desconsiderem o multiculturalismo, na contramão das documentações basilares desta Rede, apresentando um planejamento com propostas preparatórias, que tiram da criança o tempo de brincar, para fazerem tarefas, e que considerem o desenvolvimento infantil em uma perspectiva apenas biológica.

Os participantes que compõem a pesquisa integram o coletivo de docentes (professores (as) e professores (as) auxiliares) e supervisores que atuam nos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, pré-selecionados para a pesquisa, que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses matriculados na primeira etapa da

Educação Básica, a Educação Infantil. Além de famílias que participaram por meio do consentimento de socializar o relatório de avaliação de sua criança.

Essa pesquisa está sendo realizada com a aprovação e consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e usa como base a resolução n. 510/2016 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está situado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone (48) 3721- 6094 no Campus da Universidade Federal de Santa Catarina. Ressalto ainda que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como, da Direção desta unidade Educativa e estima-se uma temporalidade no campo entre 2022 e 2023.

O procedimento metodológico a ser adotado destaca entrevistas a serem realizadas com os supervisores (as) pré-selecionados que atuam em Núcleos de Educação Infantil da Rede de Educação Municipal de Florianópolis. Deste modo, serão utilizados como recursos metodológicos um roteiro de entrevistas com perguntas semi-estruturadas a serem socializadas apenas no momento do encontro com os supervisores (as) de maneira presencial ou virtual, e serão gravadas em áudio via aparelho celular para que haja um registro fidedigno da totalidade das informações no decorrer do trabalho. Sendo a entrevista desenvolvida através do ambiente virtual, os convites serão encaminhados por e-mail e disponibilizado ao participante para que acesse o link da sala para os encontros. É importante destacar que, a partir do ambiente virtual, a pesquisadora não oferecerá equipamento para este fim, sendo de responsabilidade do/a participante da pesquisa.

Ressaltamos que os instrumentos supracitados somente serão utilizados após o consentimento dos sujeitos participantes da pesquisa, que todos os dados coletados serão utilizados especificamente para fins de pesquisa e só serão divulgados mediante a concordância dos participantes, diante da assinatura deste documento, haja vista que o que for mencionado na entrevista poderá ser transcrito de maneira fidedigna, porém de maneira ética sem que haja a exposição e ridicularização dos participantes.

Os resultados deste trabalho serão utilizados na dissertação de mestrado e/ou para outros fins acadêmicos, como: produção de artigos, capítulos de livros e comunicações em

eventos como seminários, congressos, simpósios, dentre outros. Estes mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dos sujeitos participantes, da instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Sendo assim, a identidade dos sujeitos participantes será preservada durante todo o processo da pesquisa, garantindo o anonimato das fontes; contudo, cabe destacar que sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra. não terá benefícios diretos, sequer prejuízos acadêmicos e nem profissionais. Entretanto, esperamos que os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico metodológicos voltados para a temática em questão e que este estudo traga informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico, e este conhecimento gerado, poderá ajudar a coletividade, sendo assim, sua participação é de extrema importância e relevância. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, conforme consta na Resolução e 510/2016, mas ressaltamos que não haverá prejuízos acadêmicos e nem profissionais. Caso se tenha eventuais possibilidades de despesas extraordinárias ou prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização destas despesas previstas ou imprevistas comprovadamente decorrentes da pesquisa de acordo com a legislação vigente, conforme o que é preconizado no Art. 17 item VII da Resolução 510/2016.

Os pesquisadores serão os únicos a terem acesso aos dados obtidos durante os encontros, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para assegurar total confidencialidade, porém, existem limitações dos pesquisadores e potencial risco de sua violação, mesmo que involuntário e não intencional, uma vez que o ambiente virtual embora busque formas de segurança, não consegue oferecer total garantia, todavia, a confidencialidade da identidade se dará na escrita da dissertação por isso também, iremos propor que o (a) participante adote um nome fictício.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, estamos cientes que as entrevistas poderão causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento e de visões de mundo durante as gravações de áudio, além de dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados e potenciais alterações físicas,

psicológicas e sociais. Se a entrevista acontecer através do ambiente virtual, aborrecimento pelo uso dos meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias utilizadas e cansaço decorrente da tela do computador podem também acontecer. Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de pesquisa, o/a participante tem o direito a negar-se a responder qualquer questão sem necessidade de explicação ou justificativa. Também manter-se-á sempre presente o direito do/a participante a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem também ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa.

Numa situação de extravio do celular que servirá de gravador, por exemplo, as informações prestadas poderão ser publicamente expostas de forma desordenada, criando situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar eventual circunstância, a pesquisadora terá especial cuidado para com os meios de registros e tomará providências para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos, nem da instituição a qual pertencem. Sobre esses aspectos, a pesquisadora acatará, com o devido rigor, o que define a Resolução 510/2016, respeitando as atitudes e habilidades dos sujeitos observados e colaboradores da pesquisa, bem como os encaminhamentos concernentes as atividades desenvolvidas.

Considerando que você aceitou participar da pesquisa e que autoriza a sua participação, gostaríamos de salientar que essa participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem quaisquer penalidades. É preciso deixar registrado ainda que durante todo o período da pesquisa estaremos à disposição, caso tenha dúvida sobre os procedimentos ou sobre o andamento do estudo, garantindo que o participante recebe todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a explicitar os encaminhamentos da pesquisa sempre que se fizer necessário e a divulgar os resultados obtidos, dando retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Informamos que este documento possui todas as páginas numeradas e que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo /a Sr./Sra. e pelo pesquisador responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Este documento impresso será entregue aos participantes, assim como, recolhido após assinatura no qual manifesta interesse em participar da pesquisa.

Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, li este documento e declaro que fui informado/a dos termos das Resoluções 466/12 e 510/16 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação a participação na referida pesquisa. Sendo assim, manifesto interesse em participar desta pesquisa:

Eu (nome completo): _____

Assinatura do pesquisado: _____

Florianópolis, ____ de _____ de 2022.

O cumprimento das exigências contidas nos itens das Resoluções 466/12 e 510/16 que trata de todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Diana Carvalho de Carvalho – Orientadora e supervisora da pesquisa
e-mail: dianacc@terra.com.br
Telefones: (48) 37214515/(48)99738232

Juliana Catarina de Lira - Pesquisadora responsável
e-mail: julycatlira@hotmail.com/ juliana.lira@prof.pmf.sc.gov.br
Telefones: (48) 999018890
Endereço Vila Ivan Mattos, 98 - Itacurubi- Florianópolis SC
Cep. 88030-010

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, você também poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/PRP/UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Telefone para contato: (48) 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br

Atenciosamente,

Juliana Catarina de Lira
Pesquisadora (UFSC)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - professores**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Caro(a) Professor (a) de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada As Estratégias da Ação Pedagógica na Educação Infantil: ampliando o olhar para além de supostas práticas pedagógicas Medicalizantes, que está sendo desenvolvida por mim, Juliana Catarina de Lira, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Tal pesquisa tem por objetivo compreender como o suposto processo de Medicalização pode se manifestar na prática cotidiana da Educação Infantil, mais especificamente nas Estratégias de Ação Pedagógica. Esta pesquisa justifica-se em problematizar supostas práticas medicalizantes que sutilmente possam se fazer presentes nos espaços das Unidades Educativas da Rede de Educação Infantil Municipal de Florianópolis e que hipoteticamente desconsiderem o multiculturalismo, na contramão das documentações basilares desta Rede, apresentando um planejamento com propostas preparatórias, que tiram da criança o tempo de brincar, para fazerem tarefas, e que considerem o desenvolvimento infantil em uma perspectiva apenas biológica.

Os participantes que compõem a pesquisa integram o coletivo de docentes (professores (as) e professores (as) auxiliares) e supervisores que atuam nos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, pré-selecionados para a pesquisa, que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses matriculados na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Além de famílias que participaram por meio do consentimento de socializar o relatório de avaliação de sua criança.

Essa pesquisa está sendo realizada com a aprovação e consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e usa como base a resolução n. 510/2016 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está situado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone (48) 3721- 6094 no Campus da Universidade Federal de Santa Catarina. Ressalto ainda que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como, da Direção desta unidade Educativa e estima-se uma temporalidade no campo entre 2022 e 2023.

O procedimento metodológico a ser adotado, destaca a análise documental da documentação pedagógica produzida pelos docentes pré-selecionados (planejamento, registro e relatório de avaliação das crianças) que atuam em Núcleos de Educação Infantil da Rede de Educação Municipal de Florianópolis. Deste modo, como recurso metodológico, será solicitado tais documentos, além dos relatórios de avaliação do primeiro e do segundo semestres de 3 a 5 crianças. Os relatórios de avaliação, tanto do primeiro quanto do segundo semestre, deverão ser, preferencialmente, das mesmas crianças, para que seja observado o processo.

Ressaltamos que os instrumentos supracitados serão solicitados somente após o consentimento dos sujeitos participantes da pesquisa, e que todas os apontamentos encontrados serão utilizados especificamente para fins de pesquisa e só serão divulgados mediante a concordância dos participantes, diante da assinatura deste termo de consentimento, haja vista que certos excertos presentes nos documentos irão compor o texto da pesquisa abrindo para reflexões, porém de maneira ética sem que haja a exposição e ridicularização dos participantes.

Os resultados deste trabalho serão utilizados na dissertação de mestrado e/ou para outros fins acadêmicos, como: produção de artigos, capítulos de livros e comunicações em eventos como seminários, congressos, simpósios, dentre outros. Estes mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dos sujeitos participantes, da instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Sendo assim, a identidade dos sujeitos participantes será preservada durante todo o processo da pesquisa, garantindo o anonimato das fontes, contudo, cabe destacar que sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra. não terá benefícios diretos, sequer prejuízos acadêmicos e nem profissionais. Entretanto, esperamos que os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico metodológicos voltados para a temática da medicalização trazendo informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico, e este conhecimento gerado, poderá ajudar a coletividade, sendo assim, sua participação é de extrema importância e relevância. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, conforme consta na resolução n. 510/2016, mas ressaltamos que não haverá prejuízos acadêmicos e nem profissionais. Caso se tenha eventuais possibilidades de despesas extraordinárias ou prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização destas despesas previstas ou imprevistas comprovadamente decorrentes da pesquisa de acordo com a legislação vigente, conforme o que é preconizado no Art. 17 item VII da Resolução 510/2016.

Os pesquisadores serão os únicos a terem acesso aos dados obtidos durante os encontros, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para assegurar total confidencialidade, porém, existem limitações dos pesquisadores e potencial risco de sua violação, mesmo que involuntário e não intencional, uma vez os correios eletrônicos, embora busquem formas de segurança, não conseguem oferecer total garantia, todavia, a confidencialidade da identidade se dará na escrita da dissertação, por isso também, será proposto que o (a) participante adote um nome fictício.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, estamos cientes que compartilhar e socializar a escrita, como uma narrativa pessoal e individual, pode causar desconforto, timidez ou até mesmo insegurança do ponto de vista do participante. E

essas questões serão dialogadas visando a compreensão, a confiança e o consentimento. Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de pesquisa, o/a participante tem o direito a negar-se a fornecer qualquer documentação produzida por si sem necessidade de explicação ou justificativa. Também manter-se-á sempre presente o direito do/a participante a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem também ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa.

Numa situação de extravio das cópias da documentação ou hackeamento do email, por exemplo, as informações prestadas poderão ser publicamente expostas de forma desordenada, criando situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar eventual circunstância, a pesquisadora terá especial cuidado para com o armazenamento dos registros e tomará providências para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos, nem da instituição a qual pertencem. Sobre esses aspectos, a pesquisadora acatará, com o devido rigor, o que define a Resolução 510/2016, respeitando as atitudes e habilidades dos sujeitos observados e colaboradores da pesquisa, bem como os encaminhamentos concernentes as atividades desenvolvidas.

Considerando que você aceitou participar da pesquisa e que autoriza a sua participação, gostaríamos de salientar que essa participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta das documentações independente do motivo, sem quaisquer penalidades. É preciso deixar registrado ainda que durante todo o período da pesquisa estaremos à disposição, caso tenha dúvida sobre os procedimentos ou sobre o andamento do estudo, garantindo que o participante recebe todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a explicitar os encaminhamentos da pesquisa sempre que se fizer necessário e a divulgar os resultados obtidos, dando retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Informamos que este documento possui todas as páginas numeradas e que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo /a Sr./Sra. e pelo pesquisador responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a resolução n. 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Este documento impresso será entregue aos participantes, assim como, recolhido após assinatura no qual manifesta interesse em participar da pesquisa.

Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, li este documento e declaro que fui informado/a dos termos das Resoluções 466/12 e 510/16 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação a participação na referida pesquisa. Sendo assim, manifesto interesse em participar desta pesquisa:

Eu(nome completo): _____

Assinatura do pesquisado: _____

Florianópolis, _____ de _____ de 2022.

O cumprimento das exigências contidas nos itens das Resoluções 466/12 e 510/16 que trata de todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Diana Carvalho de Carvalho – Orientadora e supervisora da pesquisa
e-mail: dianacc@terra.com.br
Telefones: (48) 37214515/(48)99738232

Juliana Catarina de Lira - Pesquisadora responsável
e-mail: julycatlira@hotmail.com/ juliana.lira@prof.pmf.sc.gov.br
Telefones: (48) 999018890
Endereço Vila Ivan Mattos, 98 - Itacurubi- Florianópolis SC
Cep. 88030-010

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, você também poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/PRP/UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Telefone para contato: (48) 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br

Atenciosamente,

Juliana Catarina de Lira
Pesquisadora (UFSC)

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - responsáveis**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE****Caros Responsáveis,**

Vocês está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada As Estratégias da Ação Pedagógica na Educação Infantil: ampliando o olhar para além de supostas práticas pedagógicas Medicalizantes, que está sendo desenvolvida por mim, Juliana Catarina de Lira, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em nível de Mestrado, na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Tal pesquisa tem por objetivo compreender como o suposto processo de Medicalização pode se manifestar na prática cotidiana da Educação Infantil, mais especificamente nas Estratégias de Ação Pedagógica. Esta pesquisa justifica-se em problematizar supostas práticas medicalizantes que sutilmente possam se fazer presentes nos espaços das Unidades Educativas da Rede de Educação Infantil Municipal de Florianópolis e que hipoteticamente desconsiderem o multiculturalismo, na contramão das documentações basilares desta Rede, apresentando um planejamento com propostas preparatórias, que tiram da criança o tempo de brincar, para fazerem tarefas, e que considerem o desenvolvimento infantil em uma perspectiva apenas biológica.

Os participantes que compõem a pesquisa integram o coletivo de docentes (professores (as) e professores (as) auxiliares) e supervisores que atuam nos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, pré-selecionados para a pesquisa, que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses matriculados na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Além de famílias que participaram por meio do consentimento de socializar o relatório de avaliação de sua criança.

Essa pesquisa está sendo realizada com a aprovação e consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) e usa como base a resolução n. 510/2016 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Está situado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone (48) 3721- 6094 no Campus da Universidade Federal de Santa Catarina. Ressalto ainda que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis,

bem como, da Direção desta unidade Educativa e estima-se uma temporalidade no campo entre 2022 e 2023.

O procedimento metodológico a ser adotado, destaca a análise documental do relatório de avaliação da criança elaborado pelas docentes do Núcleo de Educação Infantil da Rede de Educação Municipal de Florianópolis. Deste modo, como recurso metodológico, será solicitado a autorização dos responsáveis para termos acesso ao documento citado. Para isso será pedido a permissão dos responsáveis para que os docentes, bem como a supervisão, possam encaminhar, via email ou cópia, os relatórios de avaliação do primeiro e do segundo semestres da mesma criança para que seja observado o processo.

Ressaltamos que os instrumentos supracitados serão solicitados/colhidos somente após o consentimento dos sujeitos participantes da pesquisa, e que todas os apontamentos encontrados serão utilizados especificamente para fins de pesquisa e só serão divulgados mediante a concordância dos participantes, diante da assinatura deste termo de consentimento, haja vista que certos trechos escritos nos relatórios de avaliação irão compor o texto da pesquisa, abrindo para reflexões, porém de maneira ética sem que haja, de forma alguma, a exposição e ridicularização da criança, respeitando os seus direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei Federal nº 8.069/1990.

Os resultados deste trabalho serão utilizados na dissertação de mestrado e/ou para outros fins acadêmicos, como: produção de artigos, capítulos de livros e comunicações em eventos como seminários, congressos, simpósios, dentre outros. Estes mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dos sujeitos participantes, da instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Sendo assim, a identidade dos sujeitos participantes será preservada durante todo o processo da pesquisa, garantindo o anonimato das fontes, contudo, cabe destacar que sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Ao participar desta pesquisa, cedendo o relatório de avaliação da sua criança, os Senhores terão benefícios diretos, sequer prejuízos acadêmicos e nem profissionais. Entretanto, esperamos que os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico metodológicos voltados para a temática em questão e que este estudo traga informações e contribuições relevantes para a construção de conhecimento científico, e este conhecimento gerado, poderá ajudar a coletividade, sendo assim, sua participação é de extrema importância e relevância. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, conforme consta na resolução n.510/2016, mas ressaltamos que não haverá prejuízos acadêmicos e nem profissionais. Caso se tenha eventuais possibilidades de despesas extraordinárias ou prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização destas despesas previstas ou imprevistas comprovadamente decorrentes da pesquisa de acordo com a legislação vigente, conforme o que é preconizado no Art. 17 item VII da resolução n.510/2016.

Os pesquisadores serão os únicos a terem acesso aos dados obtidos, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para assegurar total confidencialidade, porém, existem limitações dos pesquisadores e potencial risco de sua violação, mesmo que involuntário e não intencional, uma vez os correios eletrônicos, embora busquem formas de segurança, não conseguem oferecer total garantia, todavia, a confidencialidade da identidade

se dará na escrita da dissertação, por isso também, será proposto que os responsáveis adotem um nome fictício para sua criança.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, estamos cientes que compartilhar e socializar a escrita de sua criança pode causar desconforto, timidez ou até mesmo insegurança do ponto de vista da família. E essas questões serão dialogadas visando a compreensão, a confiança e o consentimento. Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de pesquisa, o/a participante tem o direito a negar-se a fornecer qualquer documentação sem necessidade de explicação ou justificativa. Também manter-se-á sempre presente o direito do/a participante a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem também ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa.

Numa situação de extravio das cópias da documentação ou hackeamento do email, por exemplo, as informações prestadas poderão ser publicamente expostas de forma desordenada, criando situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar eventual circunstância, a pesquisadora terá especial cuidado para com o armazenamento dos documentos e tomará providências para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos, nem da instituição a qual pertencem. Sobre esses aspectos, a pesquisadora acatará, com o devido rigor, o que define a resolução n. 510/2016, respeitando as atitudes e habilidades dos sujeitos observados e colaboradores da pesquisa, bem como os encaminhamentos concernentes as atividades desenvolvidas.

Considerando que você aceitou participar da pesquisa e que autoriza a sua participação, gostaríamos de salientar que essa participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos documentos independente do motivo, sem quaisquer penalidades. É preciso deixar registrado ainda que durante todo o período da pesquisa estaremos à disposição, caso tenha dúvida sobre os procedimentos ou sobre o andamento do estudo, garantindo que o participante recebe todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a explicitar os encaminhamentos da pesquisa sempre que se fizer necessário e a divulgar os resultados obtidos, dando retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Informamos que este documento possui todas as páginas numeradas e que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo /a Sr./Sra. e pelo pesquisador responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a resolução n. 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Este documento impresso será entregue aos participantes, assim como, recolhido após assinatura no qual manifesta interesse em participar da pesquisa.

Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, li este documento e declaro que fui informado/a dos termos das Resoluções 466/12 e 510/16 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação a participação na referida pesquisa. Sendo assim, manifesto interesse em participar desta pesquisa:

Eu(nome completo): _____

Assinatura do pesquisado: _____

Florianópolis, ____ de _____ de 2022.

O cumprimento das exigências contidas nos itens das Resoluções 466/12 e 510/16 que trata de todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Diana Carvalho de Carvalho – Orientadora e supervisora da pesquisa

e-mail: dianacc@terra.com.br

Telefones: (48) 37214515/(48)99738232

Juliana Catarina de Lira - Pesquisadora responsável

e-mail: julycatlira@hotmail.com/ juliana.lira@prof.pmf.sc.gov.br

Telefones: (48) 999018890

Endereço Vila Ivan Mattos, 98 - Itacurubi- Florianópolis SC

Cep. 88030-010

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, você também poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/PRP/UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis (SC). Telefone para contato: (48) 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br

Atenciosamente,

Juliana Catarina de Lira
Pesquisadora (UFSC)