

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONICA CABRAL OLIVEIRA

**História de formação profissional docente: contexto de Educação Infantil em
uma escola internacional**

São Paulo
2023

MONICA CABRAL OLIVEIRA

**História de formação profissional docente: contexto de Educação Infantil em
uma escola internacional**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Professora Dra. Lívia de Araújo Donnini Rodrigues

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Oh Oliveira, Monica Cabral
História de formação profissional docente:
contexto de Educação Infantil em uma escola
internacional / Monica Cabral Oliveira; orientadora
Livia de Araújo Donnini Rodrigues. -- São Paulo,
2023.
167 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Trajetórias de Formação Docente. 2.
Conhecimento de Professores. 3. Desenvolvimento
Profissional. 4. Educação Infantil. 5. Escolas
Internacionais. I. Rodrigues, Livia de Araújo
Donnini , orient. II. Título.

Nome: OLIVEIRA, Monica Cabral

Título: História de formação profissional docente: contexto de Educação Infantil em uma escola internacional. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 24 de agosto de 2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lívia de Araújo Donnini Rodrigues

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Profa. Dra. Bianca Rigamonti Valeiro Garcia

Instituição:

Julgamento: _____

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Instituição: Universidade do Estado da Bahia -UNEB

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos foi um momento de muita reflexão e emoção para mim, pois foi uma jornada longa, repleta de desafios e em tempos difíceis, mas principalmente de muita superação e aprendizado.

Primeiramente agradeço a Deus, que é o Dono de tudo, pela minha vida e pela oportunidade de ser a primeira pessoa da minha família a estudar em uma universidade pública, estudar fora do Brasil e chegar ao mestrado. A Ele toda Honra, toda Glória, todo Louvor e toda Gratidão.

À minha querida família, minha mãe Deogracia, minhas irmãs Patricia e Adriana, que sempre me deram palavras de ânimo e por compreenderem quando não pude estar com vocês e os meus queridos sobrinhos, Davi e Sofia, para poder estudar e caminhar com a pesquisa.

À minha orientadora, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, que caminhou juntamente comigo nessa longa jornada. Por sua tamanha generosidade, por sua escuta sensível e toda sensibilidade e cuidado. Por sua compreensão dos momentos difíceis pelos quais passei. Por me levar a pensar e a refletir sobre a pesquisa e todo o apoio durante o processo de orientação. Muito me ensinou e contribuiu para o meu crescimento científico e intelectual. Não têm palavras que possam expressar a minha gratidão.

Às companheiras e companheiros que me acompanharam nessa longa jornada. Não há palavras que sejam suficientes para expressar o meu sentimento de agradecimento por tanto apoio, por todas as palavras, por todos os momentos dedicados a me ouvir, a responder as minhas mensagens. Cabe, com carinho e alegria, o meu agradecimento:

Às professoras colaboradoras e participantes desta pesquisa, por aceitarem o meu convite para pesquisar comigo e partilharem as suas experiências e histórias vividas;

À professora Rita de Cassia Gallego, que compôs a banca avaliadora na minha qualificação. Por me provocar a pensar sobre a escrita da minha dissertação, pensar sobre a metodologia, por sua rica contribuição para a escrita desta dissertação. Por, juntamente com a professora Vivian Batista da Silva, ter me acompanhado desde o início da minha trajetória acadêmica, ainda lá na graduação. Por todo o cuidado e carinho que sempre tiveram por mim. Por sua escuta e tamanha generosidade em todas as orientações e conversas, ainda lá no início da escrita do projeto de pesquisa. Por estarem sempre retornando as minhas mensagens com tanto carinho e cuidado. Não têm palavras que possam expressar a minha gratidão;

Ao professor Elizeu Clementino de Souza, que com muita generosidade trouxe valiosas reflexões e provocações sobre o meu trabalho em minha qualificação. Por mais uma vez compor a banca avaliadora na defesa desta dissertação. Agradeço-lhe imensamente;

À professora Bianca Rigamonti Valeiro Garcia, que compõe a banca avaliadora desta dissertação, por aceitar o convite e por contribuir neste momento tão importante;

Às professoras que compõem a banca de avaliadores suplentes, professoras Adna de Almeida Lopes e Luciana Maria Giovanni, por aceitarem o convite para participar da banca avaliadora desta dissertação;

A toda a equipe de funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca da Faculdade de Educação (FEUSP), por toda ajuda e cuidado durante o período de pandemia de covid-19;

À Vera Reynaud, amiga querida que o intercâmbio me presenteou, mesmo com um oceano nos separando não nos distanciamos, obrigada;

À Sílvia Angélica e a Michelle, amigas queridas que com tanto carinho leram atenciosamente o meu relatório de qualificação, e de tamanha generosidade me ouviram e contribuíram com suas reflexões e provocações. Por estar na minha banca de qualificação e com muito carinho me incentivarem, obrigada;

Às minhas amigas da universidade, de vida e de profissão, que sempre me apoiaram neste percurso, Chindalena Ferreira, Adriana Ferreira, Eunice Souza, Maísa Colucci, Carolina Branco e Maria Isabel Fonseca, obrigada;

À Simone Pereira, amiga querida que desde o início ainda na escrita do meu projeto de pesquisa me incentivou, me provocou a pensar sobre o meu tema. Principalmente por todas as orientações e reflexões ao longo do mestrado. Por suas palavras de encorajamento e escuta sensível, obrigada;

À Katiely Mesquita, amiga querida que desde a graduação tem trilhado este caminho acadêmico comigo. Nas disciplinas cursadas no mestrado, por todo o sorriso e lágrimas compartilhadas em momentos difíceis. Por todas as reflexões e contribuições à pesquisa, obrigada;

Ao Igor Oliveira Pimenta, o meu querido professor de inglês que se tornou um grande amigo, por sua escuta sensível, por todas as nossas conversas e reflexões após as aulas de inglês, no caminho da FEUSP à estação de trem Cid. Universitária. Agradeço por me acompanhar desde o início, ainda na escrita do projeto de pesquisa, por estar presente na minha qualificação;

Ao Ricardo e à Venice, amigos que desde o tempo de cursinho tem caminhado comigo. Por suas palavras de apoio e de reflexão;

À Mônica Aparecida e à Cintia Bonavina, por todo o cuidado e orientações na escrita do meu projeto de pesquisa. Pela leitura do primeiro capítulo da dissertação, por toda a generosidade e amizade;

À Daniela Ferreira, que lá na escrita do meu projeto de pesquisa contribuiu ricamente para as minhas reflexões e escrita. O meu muito obrigada!

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”

Clarice Lispector

***Dedico esta dissertação à minha mãe e às
minhas irmãs***

O que é preciso é um olhar treinado para apreender a possibilidade de deixar o outro à vontade, para que se possa falar com ele, e a partir do que ele nos diz, poder apreender as nuances para relançar a comunicação, a escuta, a fala, a capacidade de iniciativa. É retirar-se do lugar de protagonista, para garantir que o outro se torne um. E enquanto a comunicação se desenrola, sempre descobrimos algum ensinamento novo que volta para nós, precioso, para guiar os próximos passos.

(SCLAVI, Marianella, 2020)

RESUMO

OLIVEIRA, Monica Cabral. **História de formação profissional docente**: contexto de Educação Infantil em uma escola internacional. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta dissertação tem por objetivo narrar como duas professoras que exercem a profissão na Educação Infantil em escolas internacionais, inicialmente sem formação específica para o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas, dão significado às suas experiências formativas. O estudo busca compreender como essas professoras constroem seu conhecimento docente a partir do que pensam, de seu olhar para as crianças, de sua experiência, de seus vínculos de trabalho e de sua prática – e não necessariamente do que aprenderam em sua formação inicial. Trata-se de sujeitos que, por serem fluentes em língua inglesa, iniciaram a atuação na Educação Infantil em escolas internacionais sem ter a Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, há uma peculiaridade em seu processo de desenvolvimento profissional, na medida em que começaram primeiramente pela experiência direta com as crianças, e essa experiência as instigou a, em dois percursos bastante distintos, buscar formação que lhes propiciasse qualificação profissional. Interessamos, nesta dissertação, compreender o que levou as professoras a procurarem pela docência e narrar a singularidade de seus percursos formativos.

Palavras-chave: Trajetórias de Formação Docente. Conhecimento de Professores. Desenvolvimento Profissional. Educação Infantil. Escolas Internacionais.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Monica Cabral. **History of teacher professional education in the context of Early Childhood Education in an international school.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This dissertation aims to narrate the histories of two early childhood education teachers who work in international schools. Both teachers began teaching children and very young children initially without specific education to work with this age group. Within this context, this dissertation attempts to interpret how both teachers assign meaning to their formative experiences. The study seeks to understand how these teachers build their teaching knowledge from their direct observation of children, from their experience, from their ties and relations with their working conditions and from their practice – and not necessarily from what they learned in their initial education to become professional teachers. These are subjects who, because they are fluent in English, started working in Early Childhood Education in international schools without having a degree in Pedagogy. In this sense, there is a peculiarity in their professional development process insofar as they first they had direct experience with the children, and then this experience instigated them, in two very different paths, to seek further education that would provide them with professional qualification. In this dissertation, we are interested in understanding what led these teachers to embrace their own profession and to narrate the singularities of their formative paths.

Keywords: Teacher Education Trajectories. Teacher Knowledge. Professional Development. Early Childhood Education. International Schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: a semente que deixa entrever a árvore	14
PARTE I: as raízes que ao mesmo tempo fixam e alimentam.....	17
1. As experiências da pesquisadora: é aí que nasce a pesquisa _____	18
2. A escola internacional: é aí que se instaura a pesquisa _____	26
2.1 O que é uma escola internacional? _____	26
2.2 O que diferencia uma escola internacional de uma escola bilíngue? _____	29
2.3 O que sabemos sobre as escolas internacionais no Brasil _____	32
2.3.1 Pesquisas e mapeamentos _____	36
2.3.2 Legislação em tramitação _____	37
PARTE II: tronco que sustenta a copa e conduz a seiva	41
3. Pesquisa _____	42
4. Metodologia _____	44
4.1 Como o corpus foi construído _____	44
4.2 Quem participa dessa construção _____	46
4.3 Quanto tempo leva e onde ocorre a construção _____	48
PARTE III: galhos que compõem a copa e carregam folhas, flores e frutos	52
5. A professora Liz, suas folhas, flores e frutos _____	53
5.1 Um pouco da vida de Liz _____	53
5.1.2 Quem é a professora Liz _____	54
5.2 Tia Vilma: o encontro com a literatura e a língua inglesa _____	55
5.3 Professora Vera: a descoberta do curso de Letras e a escolha da graduação _____	56
5.4 Desenvolvimento docente _____	57
5.4.1 Araraquara: Faculdade de Letras, a descoberta... quero ser professora _____	57
5.4.2 Professora de inglês: início de sua trajetória profissional _____	58
5.4.3 Londres: a descoberta profissional _____	59
5.5 São Paulo: caminhada na trajetória da educação _____	61
5.5.1 Instituição britânica: assistente de professora na Educação Infantil _____	61
5.5.2 Instituição canadense: professora de Educação Infantil _____	63
5.5.3 Instituição britânica: retorno e mudança no percurso _____	64
5.6 Professora de Educação Infantil: a descoberta da escuta _____	66
5.7 Primeira etapa: <i>tree of life</i> e entrevista 1 _____	71
5.8 Segunda etapa: documentação e entrevista 2 _____	78

6. A professora Carolina, suas folhas, flores e frutos.....	88
6.1 Um pouco da vida da Carolina _____	88
6.1.1 Quem é a professora Carolina _____	90
6.1.2 Nunca quis ser professora _____	91
6.1.3 Aulas de inglês: a busca por uma colocação profissional _____	92
6.2 Desenvolvimento docente _____	94
6.2.1 Professora de Educação Infantil _____	94
6.2.1.1 Como aprendeu a lecionar na instituição britânica _____	95
6.2.1.2 Como aprendeu a lecionar na instituição judaica trilingue _____	99
6.2.1.3 Como aprendeu a lecionar na instituição alemã bilíngue _____	101
6.3 Primeira etapa: <i>tree of life</i> e entrevista 1 _____	102
6.4 Segunda etapa: documentação e entrevista 2 _____	114
6.5 Terceira etapa: Liz e Carolina: entrevista 3 _____	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A – Carta-convite.....	157
APÊNDICE B – Roteiro 1.....	158
APÊNDICE C – Roteiro 2.....	159
ANEXO I – <i>Tree of life</i> da professora-colaboradora Liz.....	161
ANEXO II – <i>Tree of life</i> da professora-colaboradora Carolina.....	162
ANEXO III – Individual <i>tracker</i>.....	163
ANEXO IV – Group <i>traking</i> 1.....	164
ANEXO V – Group <i>traking</i> 2.....	165
ANEXO VI – <i>Behaviour chart</i> e <i>House Point Chart</i>.....	166
ANEXO VII – <i>Timetable</i> do <i>pre-nursesey</i>.....	167

INTRODUÇÃO: a semente que deixa entrever a árvore

Era uma vez uma semente...
 Era uma vez um monte de sementes...
 Era uma vez uma semente em milhares...
 Era uma vez todas as sementes em cada semente...
 E por onde iniciar a história da semente
 Se todas estas frases
 São o início de uma história entre tantas?
 Então vou contar a história daquela
 semente [...]

Edith Derdyk

Início esta dissertação com o verso da obra poética *Semente*, de Edith Derdyk, chamando a atenção para a semente, que é o início da vida da árvore. “É semente que será no tempo que virá: árvore, flor, fruta ou mesmo gente, que também nasce da semente!” (DERDYK, 2004, s.p.). Por meio da árvore apresento os caminhos desta pesquisa, que está inserida no contexto educacional, no campo da formação de professores. A árvore centra-se na vida, no papel de construção do educador.

A presente dissertação se propõe a estudar as trajetórias de duas professoras que ingressaram na profissão docente, especificamente na Educação Infantil, sem ter a formação acadêmica em Pedagogia. O interesse por esta pesquisa surgiu da minha própria experiência como professora assistente em uma escola internacional no contexto da Educação Infantil, experiência essa marcada por algumas inquietações e questões acerca da formação inicial e continuada de professores. A professora titular da turma em que eu era assistente ingressou na carreira do magistério tendo como formação inicial bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas. Em suas palavras, ela foi “*aprendendo a prática no dia a dia, na tentativa e erro*”. A falta de formação inicial que pudesse dar base para a sua prática pedagógica com crianças fez com que ela buscasse alternativas para sua formação em serviço, através de sua experiência.

Destaco que esta é uma motivação para o interesse de querer compreender mais sobre a trajetória docente de professores da Educação Infantil no contexto das escolas internacionais. Nessa experiência, tenho percebido proximidades e distanciamentos entre as práticas que observo e a formação acadêmica¹ a que tive acesso, e pretendo compreender as particularidades dessas diferentes trajetórias de formação, bem como suas implicações para a construção de identidades docentes.

¹ Cursei Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 2011 a 2015.

Assim, nesta pesquisa se refletirá sobre as trajetórias específicas dessas duas professoras. Busca-se compreender, primeiramente, os processos de formação dessas professoras e refletir acerca dos conhecimentos, e como ocorre o processo de apropriação do conhecimento pedagógico das professoras, bem como o modo como significam o papel da formação e de suas experiências no contexto escolar específico de uma escola internacional. A partir daí, busca-se refletir acerca da trajetória de cada uma delas no que diz respeito à construção de sua identidade de professoras de Educação Infantil, destacando episódios, temas e situações por elas consideradas como mais marcantes em sua formação. A intenção desta pesquisa não é comparar a prática docente das professoras, mas considerar as possíveis proximidades e distanciamentos que talvez existam como consequência de diferentes formas de acesso à carreira. No desvelo das histórias aqui narradas, surgiram diferentes formas de refletir acerca da trajetória de formação de professores, ingresso na carreira, trajetória docente, entre outros elementos.

Para tanto, esta pesquisa objetiva investigar, por meio das narrativas das professoras-colaboradoras – que, como já mencionado, têm uma trajetória de ingresso na docência em Educação Infantil sem ter formação inicial para trabalhar com essa faixa etária –, como elas constroem seus percursos de desenvolvimento profissional como professoras de Educação Infantil em diferentes contextos de escolas internacionais em que o conhecimento da língua inglesa se sobrepõe ao conhecimento pedagógico para o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas.

Pensar em trajetória de formação é refletir, sobretudo, acerca da formação inicial e continuada e da construção da identidade profissional do professor. Closs e Rocha (2015, p. 540) apontam que a carreira é uma trajetória individual, ela é “marcada pelos laços pessoais e sociais que se estabelecem ao redor dos sujeitos” sendo sempre singular.

Trata-se, também, de perceber como as professoras lidam com seu próprio conhecimento docente, independentemente das demandas e expectativas da escola em que atuam. Como as professoras lidam com o conhecimento pedagógico e com os desafios do cotidiano escolar com crianças pequenas? Como elas acessaram a carreira? Que tipos de investimento fizeram? O que privilegiaram nos seus estudos? O que a formação acrescentou e quais dilemas enfrentaram?

Para compreensão das trajetórias das professoras, foi definida como referencial metodológico a investigação narrativa, que se mostrou como uma maneira

de entender as experiências dessas professoras em suas singularidades. Compreendemos que trabalhar com narrativas (auto)biográficas de trajetórias profissionais de professores permite “convocar um [conhecimento] educativo sensível” (CONTRERAS; QUILES-FERNÁNDEZ; PAREDES, 2019, p. 64), resguardando um verdadeiro potencial de orientação e (res)significação da formação de professores (Idem).

Este trabalho foi desenvolvido com duas professoras-colaboradoras, Liz e Carolina, utilizando como principal dispositivo de pesquisa a abordagem multimodal intitulada árvore da vida (*tree of life*). Esse dispositivo favorece ao cruzamento com investigações autobiográficas, e foi, nesta pesquisa, acrescido de outros que nos permitiram construir uma compreensão compartilhada das trajetórias dessas profissionais. As partes de uma árvore (raiz, tronco e caule) são os elementos que organizam este trabalho. A primeira parte está centrada nas raízes – em que apresento a minha trajetória de formação e discorro sobre as escolas internacionais; a segunda parte, no tronco – em que apresento o processo de construção da pesquisa ao longo dos anos de realização do mestrado; a terceira parte, nos galhos – em que apresento como as professoras “constroem os seus percursos de formação” (JOSSO, 2014, p. 64) em suas narrativas orais e escritas. Fecham esta dissertação as considerações finais, que, mesmo parciais, me foram possibilitadas pela realização da investigação.

PARTE I:

as raízes que ao mesmo tempo fixam e alimentam

Esta parte da dissertação está organizada em dois momentos distintos. Apresento, primeiramente, minha própria trajetória de formação, procurando mostrar como ela me levou ao contexto das escolas internacionais. Na sequência, discorro mais especificamente sobre as escolas internacionais, já que se trata de um contexto bastante específico, cuja compreensão é necessária para que se possa situar a pesquisa.



Foto: Produzida pela Professora Liz, 2019.

1. As experiências da pesquisadora: é aí que nasce a pesquisa

[...] *Para compreender a educação e os processos educacionais na sua complexidade foi preciso conhecer também as histórias daqueles que a fazem no cotidiano, ouvindo seus relatos.*

(KRAMER, 2005: p. 2)

Entendo que os professores e professoras chegam à profissão com suas histórias pessoais, trazendo em seu conhecimento e em suas práticas de ensino as suas histórias sociais e individuais. Para Born (2001, p. 241), a trajetória de vida é um conjunto de eventos que fundamenta a vida de uma pessoa. Assim, destaca-se a importância de lançar olhar não somente para o indivíduo isoladamente em sua ação pedagógica, mas considerar o seu contexto e as relações estabelecidas em sua trajetória de vida. Isso posto, inicio este trabalho apresentando minha própria trajetória de formação inicial e profissional docente, na medida em que é desse caminho que nasce a minha inclinação para esta pesquisa.

Nasci em 1984 e cresci na cidade de São Paulo. Sou a segunda filha de uma família com três mulheres. Meu pai é manobrista e minha mãe é empregada doméstica, ambos aposentados. Sempre estudei na rede pública de ensino, passando pela rede municipal na Educação Básica entre 1991 e 1997, e pela rede estadual da oitava série ao Ensino Médio, entre 1998 e 2001.

Em 2001, ganhei uma bolsa de estudos em um curso de inglês, um desses cursos que tinha propaganda de TV. Foi um período de dois semestres, mas pude ter contato com aquilo que convencionalmente é chamado de as quatro habilidades de comunicação: compreensão oral (*listening*), expressão/produção oral (*speaking*), compreensão escrita (*reading*) e expressão/produção escrita (*writing*).

No mesmo ano concluí o Ensino Médio, aos 17 anos de idade. Imaginava que minha inserção no mercado de trabalho seria mais fácil ao concluir o curso secundário. Em princípio, acreditava que a escola cumpria exatamente essa função. No entanto, pude vivenciar uma realidade muito diferente.

Nesse período, assim como muitos jovens que terminam o Ensino Médio, enviei vários currículos para diferentes empresas, mas não recebi resposta. Percebi

que a falta de experiência profissional e a forte concorrência dificultaram minha inserção no mercado de trabalho.

No ano de 2002 decidi fazer um curso profissionalizante, denominado “Curso de Capacitação Profissional em Rotinas Administrativas” (Assistente Administrativa, Auxiliar de Departamento Pessoal e Auxiliar Contábil e Informática), voltado aos jovens de baixa renda com idades de 16 a 22 anos, oferecido pelo Centro de Formação Profissional Microlins. Nesse período, a Rede Microlins já tinha se tornado uma franquia consolidada em todo o mercado nacional e vinha investindo na “mídia nacional através de programas de auditório”, oferecendo um “curso rápido, prático e acessível financeiramente” (MELLO, 2003, p. 56), que possibilitava contato com o mercado de trabalho e acesso ao primeiro emprego. Era o que eu buscava, ingressar rápido no mercado de trabalho. Então decidi fazer o curso, que teve a duração de um ano e dois meses.

Em 2003, em vias de finalizar o curso, diante do meu bom desempenho, fui selecionada para participar de um processo seletivo para uma vaga em cargo administrativo em uma empresa multinacional. Estava muito empolgada, pois era uma área de que eu gostava muito. No entanto, naquele momento fui diagnosticada com um tipo de câncer no sistema linfático, um Linfoma de Hodgkin, e não pude participar do processo seletivo. Aos 19 anos de idade minha vida mudou completamente, foi um período muito difícil para mim e para a minha família, mas também de muito aprendizado.

Fiz todo o tratamento oncológico (quimioterapia e radioterapia) na Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (Hospital Central), onde dentro do complexo hospitalar encontra-se parte do campus da faculdade de medicina, a Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP). Em cada retorno ao hospital para as consultas e sessões de quimioterapia eu observava os alunos da faculdade de Medicina passando com seus materiais e conversando sobre as disciplinas. Fazer o tratamento em um hospital-escola foi muito importante, pois tive contato com diferentes equipes de médicos, professores e estudantes. Aprendi muito, aquele ambiente me impulsionava a buscar conhecimento. Me tornei uma “paciente informada”², eu tinha a necessidade de saber e compreender o que é o

² Para Pereira Neto et al. (2015, p. 1653), “o mundo presencia atualmente a emergência do ‘paciente informado’: indivíduo inteirado sobre sua condição de saúde, devido à pesquisa extensa e ao compartilhamento de informação que realiza na internet”.

linfoma. Então, passei a fazer pesquisas em artigos científicos sobre o tratamento oncológico, sobre que cuidados deveria tomar, sobre como interpretar um hemograma e, principalmente, sobre as mudanças causadas no sistema imunológico. Buscava dialogar com os médicos e assim comecei a desejar ter uma formação universitária.

Em 2004, terminei o tratamento de quimioterapia e radioterapia. Graças a Deus venci, sou curada. No mesmo ano, uma das médicas da equipe da oncologia me encaminhou para a área de bucomaxilofacial para ser atendida por um dentista que tinha assumido o setor na Santa Casa de Misericórdia. O doutor Paulo S. da S. Santos³, então mestrando na Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOUSP), atendia também no Centro de Atendimento a Pacientes Especiais (Cape) da FOUSP, para onde fui encaminhada para prosseguir com o tratamento bucal. Foi a primeira vez que fui à Cidade Universitária, fato que mudou o rumo da minha vida.

No final do ano de 2007 encontrei um *flyer* no mural do ponto de ônibus em frente à FOUSP, com a informação sobre o cursinho popular pré-vestibular que fica dentro da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP)⁴. O cursinho FEA-USP é um projeto sem fins lucrativos, isento de mensalidades, com material gratuito onde os professores são ex-alunos e pós-graduandos dessa universidade.

Em 2008, fiz a inscrição para participar do processo seletivo do cursinho FEA-USP, no qual permaneci por dois anos. A partir daí passei a ocupar diferentes espaços da Universidade de São Paulo, como museus, praças, faculdades, bibliotecas onde ia para estudar, sobretudo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP), na Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP) e no Instituto de Matemática e Estatística (IME-USP). Também o espaço do Centro Acadêmico da FAU-USP foi importante, pois ali podia esquentar a minha marmita. Chegava na Cidade Universitária no período da manhã e saía só à noite.

³ Atualmente, Paulo S. da S. Santos é professor doutor livre-docente em Estomatologia pela Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo. Atua como professor associado nas disciplinas “Estomatologia e Radiologia”, do Departamento de Cirurgia, e “Estomatologia, Patologia e Radiologia”, da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo.

⁴ Esse cursinho foi fundado no ano de 2000 pelos alunos da FEA-USP, com o apoio do Centro Acadêmico Visconde de Cairu (CAVC–FEA–USP) e da Diretoria da Faculdade. Disponível em: <https://www.cursinhofeausp.com.br/>.

Não fui aprovada no vestibular nos dois primeiros anos, por isso decidi fazer o cursinho do XI⁵, um cursinho popular situado dentro da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Passei a estudar no período da manhã até à tarde. Nas noites de quarta-feira ia para a USP, onde fazia aulas de gramática e redação na ECA-USP. Somente no cursinho pude ver todo o conteúdo do Ensino Médio, conteúdo que até então eu não tinha visto nem quando eu fiz o Ensino Médio. Nos três anos de cursinho foi como se eu estivesse cursando novamente o Ensino Médio, dessa vez acessando conteúdos mais completos. Aprendi a ser mais crítica em relação ao que lia e ouvia, passei a olhar a educação como um processo importante e essencial para o meu desenvolvimento humano.

Pedagogia não foi a minha primeira opção, pensava em fazer Contabilidade. Foram dois anos me dedicando e estudando, prestando o vestibular para Ciências Contábeis. No ano de 2010, acabei desistindo após uma amiga do cursinho do XI, a Mônica Aparecida, me convencer a mudar de curso e a prestar o vestibular para o mesmo curso que ela, Pedagogia. No ano de 2011, Mônica e eu fomos aprovadas no vestibular da Fuvest.

O desejo de conhecer e participar ao máximo do ambiente acadêmico me levou a uma trajetória universitária muito rica. Ao ingressar no curso de Pedagogia, busquei por eventos realizados na universidade (workshops, palestras, simpósios etc.). No início do primeiro semestre, assisti a uma palestra na FEA ministrada pela Profa. Dra. Deisy de F. de L. Ventura, do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais (IRI-USP). Foi quando conheci, através de sua exposição, o coletivo Educar para o Mundo (EPM), que integra as ações de extensão universitária do IRI-USP. O EPM “atua com educação popular em Direitos Humanos [...] junto à população migrante de São Paulo” (EDUCAR PARA O MUNDO, 2011, s.p.) e teve a professora Deisy Ventura, como a chamávamos, como coordenadora entre os anos de 2009 e 2013.

Integrei o grupo por um período de quase um ano. Na época, o EPM estava iniciando um contato mais próximo com a Escola Municipal Infante Dom Henrique, localizada no bairro do Canindé (região Central de São Paulo), que recebe muitos

⁵ O cursinho do XI foi fundado pelo Centro Acadêmico XI de Agosto, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; na época, era administrado pela Associação Pró Cultura Cidadã e conveniado ao cursinho Objetivo. O cursinho foi criado a partir de um coletivo de alunos, e após alguns anos foi vendido aos professores do cursinho.

alunos refugiados e migrantes. Realizamos com os estudantes do Ensino Fundamental uma série de oficinas que oportunizaram o debate sobre direitos fundamentais como lazer, identidade, mobilidade, educação e organização. As oficinas resultaram na elaboração de uma cartilha de Direitos Humanos escrita pelos alunos do Ensino Fundamental I e pelos integrantes do projeto. No período, tive o meu primeiro contato com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Na ocasião, o PPP trouxe “para o centro da escola o tema da diversidade, matriz comum entre os assuntos abordados pelo projeto, e a nova perspectiva da direção da escola acerca dos problemas enfrentados por ela” (MORAES, 2012, p. 146).

Ainda na graduação, tive um reencontro com a língua inglesa, participei do Programa Inco – Inglês para os alunos da graduação da USP⁶. As aulas eram bem dinâmicas e tinha muita troca entre os alunos, mas eu tinha muita dificuldade em aprender a língua inglesa. Decidi então fazer um segundo curso, com foco na comunicação. Me matriculei no curso de Prática Comunicativa nível I, oferecido pelo Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP).

Em 2013, retornei à escola em que estudei no Ensino Médio como embaixadora da USP, com o objetivo de divulgar a universidade. Levei alguns folhetos que fiz apresentando aos jovens da rede pública os cursinhos populares que há dentro da instituição. Também participei de alguns programas oferecidos pela universidade, como o Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação (PEEG), no qual desenvolvi atividades de monitoria sob supervisão da Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya, em disciplina⁷ oferecida aos alunos das licenciaturas da USP (ano de 2012 e 2013); o Programa de Iniciação Científica da FEUSP (2014-2015), sob orientação da Profas. Dras. Rita de Cassia Gallego e Vivian Batista da Silva; o Programa de Bolsas de Intercâmbio Internacional (Bolsa de Mérito Acadêmico), que me possibilitou uma experiência internacional vivida entre os anos de 2013 e 2014, com estudo no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Estudar e morar em Portugal foi uma

⁶ Programa Inco – Inglês para os alunos da graduação da USP, coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Há 31 anos (desde 1992), o programa oferece cursos gratuitos de inglês a alunos de graduação da USP. Até 2020, os cursos do programa eram organizados em níveis (de 1 a 6), levando os alunos do nível A1 ao nível B1 (conforme tabela do *Common European Framework of Reference*). Eu participei até o nível '5.

⁷ Disciplina intitulada Psicologia e Educação: Uma Abordagem Psicossocial do Cotidiano Escolar, ofertada para graduação e licenciatura.

experiência enriquecedora, em diversos aspectos, tanto cultural quanto social. Em 2015, concluí a graduação.

No ano de 2016, tive minha primeira experiência profissional na área da educação, em uma instituição internacional privada. Instituição em que uma amiga da faculdade, Bárbara, trabalhava e que me indicou a uma vaga na Educação Infantil. Primeiro atuei como auxiliar de educação, e logo em seguida, como professora assistente na Educação Infantil. Nessa ocasião, passei a atuar com uma professora brasileira que acompanhava crianças com idades entre dois e três anos.

Atuar na Educação Infantil em contexto de uma escola internacional me levou a experienciar as situações da vida escolar cotidiana em toda a sua complexidade, desde a hora da brincadeira, da alimentação, do sono, até as práticas cotidianas da retirada de fraldas (BARBOSA; QUADROS, 2017). Compreendo que "os processos de aprendizagens das crianças são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, envolvem todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição e a corporeidade" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26). Para estar atenta às linguagens das crianças e responder a uma demanda imposta pela instituição, busquei "desenvolver uma observação e uma escuta sensível" (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 35), tentando compreender as crianças e suas aprendizagens.

O meu ingresso nessa instituição me suscitou algumas questões sobre a formação inicial e continuada das professoras que atuavam na Educação Infantil. Me chamou especial atenção a experiência profissional da professora titular que ingressou na carreira docente sem possuir habilitação específica para o magistério (correspondente ao Ensino Médio) ou formação em Pedagogia. A falta de formação inicial que pudesse dar base para a sua prática pedagógica fez com que, em suas próprias palavras, aprendesse a prática pedagógica no dia a dia, "na tentativa e erro" (Professora Carolina, 2016)⁸, buscando formas práticas para sua formação em serviço. Em um de seus relatos, a docente destacou que não ter tido um contato prévio com a Educação Infantil foi um fator que não influenciou no seu ingresso na carreira.

Passei então, com o olhar de pedagoga e pesquisadora, a observar a prática pedagógica das professoras que atuavam especificamente na Educação Infantil na instituição em que eu trabalhava. Deparei-me com um saber fazer técnico, que era de domínio das professoras. Esse saber as distanciava da criança real, caracterizado por

⁸ Carolina (codinome utilizado para preservar a identidade da professora) é uma das professoras participantes desta pesquisa, como se verá mais adiante nas partes II e III da dissertação.

um modo de fazer pedagogia centrado "no conhecimento que queria veicular" (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 8), um modo de fazer transmissivo.

A partir de então, fui buscar informações sobre a formação inicial dessas profissionais e dos demais professores que atuavam na escola, e identifiquei um corpo docente muito diverso, com formação inicial em diferentes áreas, como: Música, Jornalismo, Literatura, Sociologia, Artes, Psicologia, Ciências Biomédicas, Dança, Educação Física, Engenharia etc. Apesar desse leque de formações, todas possuíam uma qualificação acadêmica que lhes permitia lecionar, o Postgraduate Certificate in Education (PGCE)⁹.

A professora brasileira mencionada anteriormente, ao iniciar a carreira como educadora, não tinha experiência na área da Educação Infantil, não tinha formação acadêmica em Pedagogia e não tinha o PGCE. Ela chegou à escola somente com inglês fluente e com uma boa comunicação e interação com as crianças, o que me pareceu ter sido um dos requisitos para a sua contratação.

A falta de formação inicial que pudesse dar base para a prática da professora fez com que ela buscasse formas práticas para sua formação em serviço. Estes saberes nasceram através de sua própria experiência, das estratégias que foi desenvolvendo em seu percurso formativo.

Interessei-me muito em saber o que levava as professoras a procurarem pela docência, especificamente quanto à sua formação. Alguns questionamentos me ocorreram: teriam estudado em um curso a distância ou presencial? Teriam as discussões no curso contribuído para o exercício profissional? Qual impacto percebiam em sua prática docente?

Destaco que essa foi uma das motivações para querer compreender mais a fundo a trajetória docente de professores de Educação Infantil nesse contexto de uma escola internacional, em que presenciei, com bastante estranhamento, situações aparentemente inquietantes para uma educadora da infância. Como exemplo, era

⁹ Postgraduate Certificate in Education (PGCE) é uma qualificação acadêmica que certifica o profissional a atuar em educação em diferentes modalidades de ensino. O PGCE é um curso que se divide entre o estudo universitário e a prática de ensino individual. Trata-se de uma formação técnica complementar, que se pauta no aperfeiçoamento da prática docente. Há, também, o PGCEi (Postgraduate Certificate in Education – International), uma pós-graduação oferecida a distância para professores que trabalham ou desejam trabalhar em escolas internacionais.

bastante comum que diferentes professoras da escola apenas autorizassem as crianças a saírem da sala para o momento do lanche se falassem em inglês.

Nessa experiência, observei proximidades e distanciamentos entre as práticas e a formação acadêmica que eu mesma tive. Assim, pretendo, com esta pesquisa, compreender como sujeitos com trajetórias distintas percebem e significam suas próprias trajetórias de formação.

2. A escola internacional: é aí que se instaura a pesquisa

A mobilidade internacional é uma característica distinta do mundo de hoje, com indivíduos e grupos de pessoas se movendo voluntária ou involuntariamente através das fronteiras e ao redor do globo.

(LIJADI; VAN SCHALKWYK, 2014, p. 1)

A circulação de pessoas de um país para outro tem modificado o mercado de trabalho, as cidades e as relações sociais. No mundo globalizado, o estreitamento faz com que a movimentação de mercadorias, serviços, informações, capitais e pessoas se intensifique. Diante desse cenário, Vêras (2017, p. 48) afirma que “novas ondas de (i)migrantes se somam àqueles tradicionais no Brasil do início do século XX, agora contextualizadas na mundialização”. Tanto no Brasil quanto no mundo, para uma parcela da população com perfil socioeconômico alto, essa intensificação é acompanhada do aumento de empregos transnacionais, e juntamente com isso amplia-se a mobilidade não só individual, mas também familiar. Isso faz crescer a necessidade de escolas que estejam preparadas para atender os filhos de famílias de profissionais expatriados¹⁰, seja de forma permanente ou temporária.

2.1 O que é uma escola internacional?

Nas últimas décadas, podemos identificar uma expansão dos sistemas internacionais de educação em todo o mundo. A história do movimento das escolas internacionais é longa. De acordo com Caillods (2008, p. 9, tradução nossa), no passado, “as escolas internacionais refletiam os processos de migração internacional”, movimento que foi se expandindo com o fim da Primeira Guerra Mundial.

A escola internacional nasce para atender as demandas de famílias imigrantes e migrantes-nômades, mais precisamente da elite de expatriados e

¹⁰ Expatriados são os profissionais qualificados que vivem fora do seu país de origem para fins de trabalho (imigrantes e migrantes nômades). Trata-se das camadas mais altas da população que, pela própria característica da sua vinculação profissional, tendem a ter maior mobilidade e trabalhar em lugares/empresas transnacionais.

diplomatas que “desejavam que seus filhos fossem educados em sistemas compatíveis com os de seus países de origem” (CAILLODS, 2008, p. 9, tradução nossa). A matrícula dos filhos em uma escola internacional possibilita mudanças em meio de percurso, permitindo que as crianças tenham uma transição mais tranquila, pois a cultura da escola internacional é mais ou menos padronizada por meio do currículo e do calendário, que acaba sendo seguido mundialmente nas escolas internacionais.

De acordo com a organização de pesquisas International Schools Consulting Research (ISC Research)¹¹, as primeiras escolas internacionais, denominadas English-Medium International Schools, eram apoiadas por embaixadas europeias ou fundos privados e mantidas por empresas europeias (ISC RESEARCH, 2021, p. 7). Atualmente, a maioria das escolas internacionais são privadas, em grande parte financiadas através das mensalidades dos alunos. Hayden e Thompson (2008, p. 66) apontam que algumas instituições recebem financiamento estatal, como as Dutch International Secondary Schools, na Holanda. Outras fazem parte de um grupo ou organização, administradas por propriedades individuais, famílias ou corporações¹². Essas escolas podem ser administradas como organizações com ou sem fins lucrativos, dependendo da natureza da propriedade (HAYDEN; THOMPSON, 2008, p. 66, tradução nossa).

No ano 2000, de acordo com o ISC Research, foram identificadas:

[...] 2.584 escolas internacionais em todo o mundo ensinando aproximadamente 988.000 alunos e empregando 90.000 professores. Os países que dominavam o mercado no período eram Espanha, Emirados Árabes Unidos, Hong Kong e Tailândia, nenhum dos quais tinha mais de 100 escolas internacionais (ISC RESEARCH, 2021 p. 9, tradução nossa).

Nessas instituições, observou-se um crescimento no número de estudantes locais ocupando as vagas, apesar de as mesmas serem predominantemente

¹¹ International Schools Consulting Research (ISC) é uma organização de pesquisa que atua há mais de 25 anos com foco “exclusivamente no mercado de escolas internacionais de English-Medium”, fornecendo dados e relatórios de inteligência.

¹² De acordo com o site The Good Schools Guide, “*Private individually owned or owned by a corporation, meaning all funds go to the individual, company or subsidiary they've set up to handle those funds. The school is then funded by that entity, which entirely controls whether there is ample or inadequate money available to run the school*”. Disponível em: <https://www.goodschoolsguide.co.uk/international/help-and-advice/school-ownership>.

ocupadas por expatriados. O ISC Research (2021) destaca que “à medida em que mais escolas internacionais foram sendo abertas, as famílias locais tornaram-se cada vez mais conscientes de que a educação de seu país, a educação privada local [...] não era a única opção disponível para seus filhos durante seus anos de escolaridade obrigatória” (ISC RESEARCH, 2021, p. 9-10, tradução nossa). Conforme a economista Caillods (2008, p. 9):

[há] certa insatisfação com a qualidade da oferta educacional nacional, [como também] o desejo de patrocinadores e famílias de promover uma visão global que esteja vinculada a uma cultura ou sistema educacional em particular, e a necessidade expressa de preparar os alunos para viver e trabalhar em um mundo globalizado.

Desse modo, destaca-se, para essas escolas, a necessidade de promover nos alunos a “mentalidade, ou *mindedness*, internacional e com responsabilidades de cidadãos globais, com mente aberta e empatia, orgulhosos da própria herança ao serem respeitosos e apreciativos de culturas e de opiniões diversas” (SALES, 2017, p. 28). A ideia de uma escola que atendesse somente os filhos dos expatriados e diplomatas foi mudando com os novos interesses econômicos, consciência essa atrelada à ideia de “elites transnacionais” (AGUIAR, 2007):

As escolas internacionais são diversas e não é tão simples caracterizá-las. Conforme destacam Lijadi e Van Schalkwyk (2016), uma escola internacional é “uma escola que oferece um currículo para qualquer combinação de pré-escola, primário ou secundário, total ou parcialmente em inglês fora de um país de língua inglesa, [...] oferece um currículo em inglês diferente do currículo nacional do país [anfitrião]”. (LIJADI; VAN SCHALKWYK, 2016, p. 51).

Atualmente, existem diferentes modelos internacionais de educação básica ao redor do mundo. As escolas internacionais são credenciadas por órgãos internacionais no que diz respeito aos seus currículos. Escolas de língua inglesa, por exemplo, podem seguir o currículo norte-americano ou britânico, ou ainda podem aderir ao currículo International Baccalaureate (IB).

Apresentamos, no Quadro 1, alguns modelos de escolas internacionais com instrução em inglês, seus currículos e as instituições de credenciamento às quais se reportam.

Quadro 1 – Modelos de escolas internacionais

Modelos de escolas internacionais	Currículo	Acreditação internacional Credenciamento
Escolas norte-americanas	American Curriculum	NEASC ¹³ , MAS-CESS ¹⁴ , SACSCASI ¹⁵
Escolas canadenses	Canadian Curriculum	CICIC ¹⁶
Escolas britânicas	British Curriculum	COBIS ¹⁷
Escolas do IB	International Baccalaureate	IB ¹⁸
Escolas internacionais		CIS ¹⁹

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

2.2 O que diferencia uma escola internacional de uma escola bilíngue?

As escolas e os sistemas educacionais variam entre os países. Segundo Saviani (2010, p. 381), “o sistema nacional de educação é a unidade dos vários aspectos e serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país”. No Brasil, essa variedade de sistemas

¹³ New England Association of School and Colleges (NEASC); no ano de 2014 recebeu este título; anteriormente, se chamava International Schools Abroad (CAISA). Informações obtidas em: <https://cie.neasc.org/overview>. Acesso em: 3 nov. 2022.

¹⁴ Middle States Association Commissions on Elementary and Secondary Schools (MSA-CESS): realiza o credenciamento de escolas públicas e privadas nos Estados Unidos da América e instituições estrangeiras de origem norte-americana. Informações obtidas em: <https://www.msa-cess.org/> e <https://www.umaryland.edu/middlestates/about/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

¹⁵ Southern Association of Colleges and Schools (SACS) é uma associação de credenciamento que atua na região sul dos Estados Unidos da América. Informações obtidas em: <http://www.sacs.org/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

¹⁶ Canadian Information Centre for International Credentials (CICIC) é uma unidade do Conselho de Ministros da Educação do Canadá (Council of Ministers of Education, Canada – CMEC). Informações obtidas em: https://www.cicic.ca/1294/what_we_do.canada. Acesso em: 3 nov. 2022.

¹⁷ Council of British International Schools (COBIS) é uma associação de credenciamento e uma das maiores associações de escolas britânicas internacionais no exterior, conectada com 251 escolas ao redor do mundo. Informações obtidas em: <https://www.cobis.org.uk/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

¹⁸ International Baccalaureate (IB) Schools é uma fundação com sede em Genebra, Suíça, fundada em 1968, que oferece quatro programas educacionais. Informações obtidas em: <https://ibo.org/about-the-ib/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

¹⁹ Council of International Schools (CIS) é uma associação internacional com mais de 1450 escolas-membros, tanto de educação básica quanto de ensino superior. Informações obtidas em: <https://www.cois.org/for-schools/international-accreditation>. Acesso em: 3 nov. 2022.

escolares abrange uma ampla diversidade de currículos e organizações diferenciadas, fenômeno que também está presente nas escolas interacionais e bilíngues.

Para Amorim (2016, p. 29), “as escolas bilíngues e as escolas internacionais apresentam como principal semelhança o acesso à segunda língua de forma mais natural [...]”. Conforme destaca Cantuaria (2004, p. 59),

A complexidade crescente desses espaços de relações, entretanto, reflete-se na enorme plasticidade das demandas educacionais e implica adaptações constantes de um mercado escolar cada vez mais dinâmico. Um exemplo disso é o surgimento, nos últimos anos, em São Paulo de um grande número de instituições bilíngue, inclusive berçários e pré-escolas. Criadas em sua grande maioria por brasileiros e priorizando o ensino do inglês, provavelmente para atender as demandas por internacionalização dos grupos médios [...].

Além disso, a “crescente influência do inglês como principal idioma internacional, e de muitos pais não nativos de língua inglesa para que seus filhos falem inglês, bem como sua própria língua materna, tem sido outro fator importante neste crescimento” (HAYDEN; THOMPSON, 2008, p. 16-17, tradução nossa), o que levaria ao surgimento “de um número grande de escolas de ensino bilíngue” e à expansão das escolas internacionais no Brasil (CANTUARIA, 2005, p. 158).

As escolas bilíngues atualmente estão em todos os lugares, resultado da expansão do ensino da língua inglesa, considerada uma língua de prestígio. As mais renomadas apresentam dois currículos: o currículo nacional brasileiro e o currículo com desenvolvimento da segunda língua, algumas contam ainda com o currículo IB. No entanto, muitas escolas privadas se autointitulam bilíngues porque passam a ter atividades em língua inglesa, como brincadeiras e jogos, mas não têm, necessariamente, em seu currículo, a língua inglesa como língua de instrução.

A diferença entre as escolas internacionais e as escolas bilíngues encontra-se em algumas características: no currículo, na língua de instrução e no calendário acadêmico. A escola internacional oferece um currículo totalmente em uma língua global (como inglês, italiano, espanhol, entre outras línguas), diferente do currículo oferecido pelas escolas locais bilíngues, que oferecem o currículo nacional do país anfitrião seguindo as orientações do Ministério da Educação ou Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Brasil, as escolas públicas e privadas devem cumprir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Nacional. No caso de uma escola bilíngue,

podem haver instituições que seguem exclusivamente o currículo nacional, mas o organizam em torno de duas línguas de instrução, e também instituições que integram o currículo nacional ao currículo internacional, como é o caso de algumas escolas que integram o IB.

No Brasil, o corpo docente que atua nas escolas bilíngues é composto por profissionais brasileiros com habilitação em licenciatura em diferentes áreas (Pedagogia, Letras, História, Biologia, Matemática etc.). Em contrapartida, as escolas internacionais contam com um corpo docente misto, ou seja, o quadro de professores inclui expatriados de diferentes nacionalidades (britânicos, americanos, irlandeses, italianos, entre outras nacionalidades) falantes da língua inglesa e um número, no geral menor, de professores brasileiros. De acordo com Baker (2011), as escolas que têm a língua inglesa como língua oficial de instrução geralmente têm “oferta abundante de funcionários treinados britânicos e americanos” (BAKER, 2011, p. 223). A remuneração desses profissionais também se difere de forma significativa e tem relação com sua nacionalidade. Nas escolas internacionais, os professores expatriados recebem salários mais altos e tem melhores benefícios, como passagens aéreas (duas passagens aéreas, sendo uma para a locomoção do profissional do seu país de origem ao país anfitrião e outra passagem aérea de retorno ao país de origem quando termina o contrato do profissional), seguro-saúde, moradia, auxílio-transporte (pago nos aplicativos de transporte individual). O mesmo não se aplica aos professores locais (do país anfitrião) que são contratados para atuarem nessas mesmas instituições. Contudo, com o exemplo do Brasil, os professores brasileiros que atuam nessas instituições ainda ganham mais do que os professores das escolas particulares regulares, exceto os docentes que atuam nas escolas brasileiras de elite que têm os seus salários semelhantes ou até mais altos.

Nas escolas bilíngues também há diferenças em relação à remuneração dos profissionais, sendo os melhores salários pagos pelas escolas de prestígio. Assim, escolas menores tendem a ter salários mais baixos.

2.3 O que sabemos sobre as escolas internacionais no Brasil

A partir do final do século XIX e início do século XX, com a chegada de imigrantes de diversas etnias, surgem no Brasil as primeiras escolas de imigrantes (KREUTZ, 2000; CANTUARIA, 2005; AGUIAR, 2007; MOURA, 2009).

A partir do século XIX, um número expressivo de imigrantes de diversas etnias contribuiu para a formação de um pluralismo étnico e cultural mais visível nas regiões sul e sudeste do Brasil. Parte dos imigrantes italianos, alemães, japoneses fixaram-se em áreas rurais, formando núcleos populacionais com características e estrutura fortemente étnico-culturais, o que lhes deu maior visibilidade. Imigrantes espanhóis e portugueses, instalando-se mais em zonas urbanas, não deram tanta ênfase à manutenção de características étnico-culturais. O processo escolar étnico foi característica do primeiro grupo (KREUTZ, 2000, p. 347).

As escolas étnicas, de acordo com Klüppel (2018, s.p.), são as escolas de imigrantes “que foram criadas no interior das colônias de estrangeiros estabelecidas no Brasil a partir do século XIX”. A educação das crianças imigrantes ocorreu através das escolas “comunitárias de imigrantes, principalmente alemães, italianos, poloneses e japoneses” (MARTINIAK, 2015, p. 425). Para Kreutz (2000), “o Brasil foi o país com²⁰ o maior número de escolas étnicas, embora tivesse um afluxo relativamente pequeno de imigrantes”. Destaca ainda que as escolas étnicas mais “expressivas foram dos imigrantes alemães, com 1.759 em 1937, seguindo-se os italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178 (ou 260, ou 486?)” (KREUTZ, 2000, p. 160).

Segundo o autor, “a partir do final da década de vinte, as escolas de imigrantes passaram a ser tratadas com mais restrição, em tendência crescente nacionalista”. No processo de nacionalização, ocorrido durante o governo Vargas, “a escola deveria ser ativada em perspectiva monocultural [...]” (KREUTZ, 2000, p. 352). Nesse contexto, Cantuaria (2005, p. 3) destaca que o Brasil “não dispunha de uma elite

²⁰ No artigo “Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio”, o autor Kreutz (2000, p. 160) aponta que existe uma divergência em relação aos dados do número de escolas japonesas no Brasil. O autor destaca que “que diversos textos sobre as escolas japonesas no Brasil” mostram o número de 178 registrados oficialmente em 1932. No entanto, existe outros dados. Segundo Shaden (1980, p. 142 apud KREUTZ, 2000, p. 160) “na véspera da Segunda Guerra Mundial estavam registradas no Estado de São Paulo 260 escolas japonesas.

homogênea, constituída por grupos de origem social comum, ou coesa do ponto de vista ideológico ou intelectual”. Destaca, ainda, que

As instituições que os imigrantes bem posicionados criaram, diferente das escolas da colônia, reproduziram dentro do possível os espaços de formação das elites de seus respectivos países, forneceram aos seus filhos as credenciais necessárias, aí incluindo um montante significativo de capital cultural internacional legítimo, para disputar com as elites brasileiras as posições sociais de prestígios (CANTUARIA, 2005, p. 12).

As escolas de imigrantes foram “reconhecidas pelos respectivos governos”; no entanto, “foram alvos do ataque de intelectuais e políticos brasileiros e sofreram inúmeras restrições e punições legais, em nome da defesa nacional” (CANTUARIA, 2005, p. 12). A partir da década de 1920, “muitas escolas estrangeiras foram fechadas, principalmente as de origem alemã, agravando-se essa situação com início da Primeira Guerra Mundial. Entretanto, as escolas que continuaram funcionando conseguiram manter viva a cultura dos seus países de origem” (MARTINIAK, 2015, p. 445), destacando-se as escolas de ingleses e de norte-americanos que, de acordo com Cantuaria (2005, p. 29), relacionavam-se com o Brasil através de empreendimentos econômicos.

Segundo Cantuaria (2005, p. 29), as escolas de imigrantes “não ofereciam nesse primeiro momento nenhuma concorrência às ‘boas escolas’ e atraíam pouco ou nenhum interesse dos grupos dominantes, que optavam pelos colégios tradicionais, confessionais ou leigos, para a educação de seus filhos”. Embora a escola étnica não seja o objeto de investigação deste trabalho, apresentamos a importância dessas instituições ao longo da história da educação brasileira e sobretudo na constituição das escolas de imigrantes devido à interface que mantêm com o contexto de uma educação em perspectiva internacional.

Mais recentemente, no Brasil, o número de escolas internacionais vem crescendo de forma significativa, em especial as que ensinam em uma língua usada em trocas internacionais, com destaque para o inglês (CHARLOT, 2007, p. 133).

De acordo com Karoline Figueiredo (2017), no ano de 2017 existiam 28 escolas internacionais no Brasil, distribuídas em alguns estados brasileiros, a saber: Amazonas (1), Bahia (1), Minas Gerais (1), Pará (1), Paraná (1), Pernambuco (1), Rio de Janeiro (5), Rio Grande do Sul (2), São Paulo (11) e Distrito Federal (4). Todas

essas instituições atendem crianças na Educação Infantil e estudantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo levantamento realizado pela International Schools Database no ano de 2022, cerca de 2,7% das escolas mundiais internacionais estavam sediadas no Brasil, e cerca de 1,8% das matrículas dos estudantes de escolas internacionais em todo o mundo encontravam-se no Brasil. Nesse sentido, destacamos que a maior parte das instituições internacionais se encontram nos grandes centros urbanos, sendo São Paulo a cidade com o maior número de escolas dessa natureza. No Quadro 2 apresentamos algumas dessas instituições, de língua inglesa.

Quadro 2 – Escolas internacionais em São Paulo

Estado	Nome da Escola	Currículo	Língua	Idade
São Paulo	St. Paul's School	International	English	3 a 18 anos
São Paulo	Avenues	International	English	3 a 18 anos
São Paulo	St. Nicholas School	IB, British	English	3 a 18 anos
São Paulo	Chapel School	IB, Americam, Catholic	English	3 a 18 anos
São Paulo	St. John's International School	Integrated Curriculum British, IB	English	2 a 11 anos
São Paulo	The British College of Brazil	IB, British	English	3 a 18 anos
São Paulo	GIS – The International School of São Paulo	IB, Reggio Emilia Approach	English	2 a 11 anos
São Paulo	Tip Toe Discovery School	Americam, British and Montessori	English	2 a 18 anos
São Paulo	St. John's International School	British	English	2 a 11 anos
São Paulo	St. Francis College	IB, British	English	2 a 18 anos
São Paulo	Graded – The American School of São Paulo	IB, Americam	English	3 a 18 anos
Campinas, São Paulo	Sabis International School Campinas	International Curriculum	English	3 a 11 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base em International Schools Database, 2022.

De acordo com Schütz (2017, s.p.), no Brasil, embora as escolas internacionais tenham surgido para atender famílias estrangeiras residentes no território nacional, essas instituições não são exclusivas para crianças expatriadas, elas também recebem alunos brasileiros, os quais compõem a maior parte do corpo estudantil atualmente. O ingresso nas instituições internacionais exige, muitas vezes, aguardar por uma vaga em longas listas de espera. A demanda se deve ao currículo diferenciado, voltado para uma formação global para além dos aspectos culturais do local em que a escola está inserida, principalmente quanto aos aspectos linguísticos. As instituições se enquadram no que identificamos como escolas de elite, reservadas somente àqueles que têm condições de arcar com altos custos financeiros (com mensalidades que giram em torno de R\$ 8.000,00)²¹.

É possível identificar uma mudança com relação ao tipo de escola que as famílias das elites brasileiras buscam para seus filhos. Em um primeiro momento, essas famílias buscavam escolas privadas brasileiras que também pudessem oferecer o ensino da língua inglesa em seu currículo, não necessariamente escolas bilíngues, especialmente porque previam como parte da trajetória educativa de seus filhos enviá-los a outros países em período de intercâmbio a fim de proporcionar um contato mais próximo com a língua e com a cultura a ela associada. À medida que essa forma de organização escolar fica mais acessível a um estrato maior da classe média, as elites passam a buscar escolas bilíngues como uma forma de marcar a distinção socioeconômica na formação de seus filhos. À medida que as escolas bilíngues também se expandem, novamente oferecendo vagas a uma parcela maior da classe média, as elites passam a visar as escolas internacionais.

Cantuaría (2005, p. 29-30) destaca que as escolas internacionais se encontram em uma “posição competitiva no espaço das escolas de elite e que constituem opções possíveis ou desejáveis de escolarização de grupos privilegiados”. A escola internacional é uma instituição educacional que serve aos interesses de uma determinada classe, sendo um privilégio de poucos, determinado pela condição econômica e social. A constituição da própria classe, de uma elite dirigente capaz de investir no país, entretanto, será formada para atender a necessidade de uma produção capitalista, para manter a formação desse grupo.

²¹ Cujo valor equivale em dólar a US\$ 1.968,94.

A perspectiva neoliberal na educação se apresenta como um processo que pode ser pensado como uma troca entre o provedor e o consumidor, em termos de uma transação econômica na qual a professora (educadora ou a instituição educacional), como provedora, é aquela que está ali para atender às necessidades do aprendiz, e a educação se torna uma mercadoria a ser consumida pelo discente (BIESTA, 2005). Para Biesta, é essa "lógica" que produz a ideia de que as instituições educacionais e os educadores devem ser flexíveis. Nesse sentido, a flexibilidade é entendida em sua relação com a capacidade de responder às necessidades dos alunos.

2.3.1 Pesquisas e mapeamentos

De acordo com Hayden e Thompson (2016, p. 13, tradução nossa)²², “na medida em que o número e a diversidade de escolas internacionais aumenta, também aumentam as questões pesquisáveis”. A pesquisa sobre as escolas internacionais e educação internacional tem crescido no âmbito internacional, mas ainda é pouco expressiva no Brasil. Fahey (2019) afirma que,

Tendo estabelecido o surgimento de escolas internacionais no mundo moderno, há uma aparente escassez de pesquisas e informações sobre questões importantes relacionadas às escolas internacionais. Essa falta de pesquisa sobre todos os aspectos das escolas internacionais é surpreendente. Dado o extraordinário crescimento das escolas internacionais, a falta de pesquisas sobre elas pode ser explicada por dois motivos: primeiro, o destaque das escolas internacionais é relativamente novo, pois a explosão é recente quando se considera que na virada do século menos de um milhão de alunos estavam em escolas internacionais em todo mundo, em segundo lugar, há um número comparativamente insignificante de escolas internacionais em comparação com escolas nacionais nos países anfitriões (FAHEY, 2019, p. 4, tradução nossa)²³.

²² Citação original: “As the number and diversity of international schools increase, so too do the researchable issues” (HEYDEN; THOMPSON, 2016, p. 13).

²³ Citação original: “Having established the emergence of international schools in the modern world, there is an apparent dearth of research and information on important questions related to international schools. This lack of research on all aspects of international schools is surprising. Given the extraordinary growth of international schools, the lack of research on them might be explained by two reasons: first the prominence of international schools is relatively new as the explosion is recent when one considers that at the turn of the century less than one million students were in international schools world-wide, and second there is a comparatively insignificant number of international schools compared with national schools in hosts countries” (FAHEY, 2019, p. 4).

Nesse sentido, no Brasil, foram encontradas poucas produções científicas²⁴ referentes às escolas internacionais que conversem com esta pesquisa. Nesta pesquisa, observou-se que a maior parte do que é produzido no Brasil encontra-se disponível em blogues, nos sites das próprias instituições internacionais ou bilíngues, jornais on-line e institutos que ofertam cursos de pós-graduação em Ensino Multilíngue²⁵. Sobretudo, encontramos um número expressivo de produções sobre o ensino internacional, escolas internacionais e formação de professores que atuam nas instituições internacionais em periódicos de diferentes países, como: China, Austrália, Coreia do Sul, Inglaterra e Estados Unidos. Quanto aos pesquisadores do assunto, foram encontrados trabalhos de Fahey (2019), Hayden e Thompson (2008), Hayden (2006), Hayden, Levy e Thompson (2015), Brummitt (2009), Leach (1969), Peterson (1987), além de outros nomes.

Destacamos ainda a produção de dados feita pela organização internacional de pesquisa com foco em mercado de escolas internacionais, a ISC Research, enfatizada neste trabalho. Contudo, trata-se de pesquisas mais voltadas a mapeamentos de mercado, não necessariamente pesquisas acadêmicas voltadas para a construção do conhecimento em educação nesse contexto específico.

2.3.2 Legislação em tramitação

As escolas internacionais são instituições “regidas por legislação de seus respectivos países” (BRASIL, 2020, p. 13). Hayden e Thompson (2008, p. 9, tradução nossa) destacam que “diferentes países adotam diferentes políticas em relação a essas escolas, alguns adotam uma atitude *laissez-faire* e permitem que elas se desenvolvam como qualquer outra escola privada independente”, como é o caso do

²⁴ Importante ressaltar que parte dos dados utilizados neste capítulo foram produzidos por organizações profissionais. No texto “Organizações como fonte de informação”, Campello (2000, p. 41), destaca que as organizações profissionais são “criadas com a finalidade de estimular o aperfeiçoamento de determinada classe profissional”. Ainda o autor destaca que as organizações são “atentas às tendências de mercado consumidor e às necessidades de seus clientes” – destaca-se que são organizações “voltadas a mapeamentos de mercado” (p. 36). A escolha dessas fontes de dados se deu ao fato de que essas organizações têm conhecimento de dados e informações internas fornecidas pelas instituições internacionais de ensino. Contudo, não se trata apenas de pesquisas mais voltadas a mapeamentos de mercado, mas há um interesse em jogo no discurso dessas organizações, que não são acadêmicos, mas discursos mercantilistas que contribuem para a “conservação de uma sociedade hierarquicamente estratificada” (SETTON; VIANNA; NEVES, 2022, p. 5).

Brasil. Tais escolas não são regulamentadas em âmbito federal e seus “[...] registros junto às diretorias de ensino não apresentam diferenciação aparente em classificação legal” (GARCIA, 2011, p. 33).

Esses estabelecimentos são considerados escolas regulares tanto de Educação Infantil (as quais não precisam seguir qualquer orientação oficial em seus currículos) quanto de Ensino Fundamental, devendo cumprir o mínimo obrigatório veiculado pela Secretaria Estadual de Educação, com um número estipulado de aulas a serem ministradas em língua nacional, português, e cujo trabalho da língua estrangeira é categorizado como parte diversificada do currículo, indistinta para órgãos responsáveis (GARCIA, 2011, p. 33).

No Brasil, nos últimos anos, observa-se um rápido crescimento do número de escolas internacionais, escolas bilíngues e das escolas que se autodenominam bilíngues. Megale (2017, p. 27) destaca que “em face do aumento do número dessas escolas”, as demandas por regulamentação e a formação específica de professores para atuar nessas instituições tornam-se necessárias. Assim, a discussão sobre a necessidade de legislação regulatória em âmbito nacional da educação bilíngue inicia-se no interior das instituições de ensino (escolas e universidades) chegando posteriormente ao CNE.

Diante disso, as instituições de ensino bilíngues enviaram ao CNE “solicitações sobre a necessidade de normatização legal” (CNE/CEB, 2020, p. 1). Essas demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês (BRASIL, 2020, p. 14).

Ao longo do ano de 2019 foram debatidas e preparadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue sob a coordenação do CNE e, segundo o parecer do próprio CNE, “com a colaboração de inúmeros especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, de instituições de ensino superior públicas privadas e agentes do terceiro setor”, assim como agentes de “instituições de educação básica, e de amplos setores envolvidos no ecossistema das diversas modalidades e esforços que constituem” (CNE/CBC, 2020, p. 1). No dia 9 de julho de 2020, a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovou a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, ainda em fase de homologação (2023, fevereiro).

As novas diretrizes, mesmo não sendo específicas para as escolas internacionais, apresentam algumas normas a serem cumpridas pelas escolas, tais como carga mínima do ensino da língua portuguesa e critérios para qualificação dos professores.

A Resolução, que compõe a segunda parte do documento, no Capítulo I – Do Objetivo, dispõe que:

Art. 6º. As escolas internacionais estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares, as parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação (CNE/CBC, 2020, p. 25).

Em relação à organização curricular e avaliação, o mesmo documento afirma no Capítulo IV – Da Organização Curricular, art. 14: “As escolas internacionais fundadas por comunidades de imigrantes procedem conforme os acordos bilaterais dos seus estatutos de fundação, observando-se o disposto na Resolução”. Destaca-se, no art. 17, que “as escolas internacionais e escolas brasileiras com currículos internacionais devem seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação, observando-se o disposto nesta Resolução”.

De especial interesse para esta pesquisa, o Capítulo III – Da Formação de Professores apresenta especificações sobre a formação e qualificação dos professores que atuam ou atuaram na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas bilíngues e plurilíngues. Chamamos atenção para os seguintes pontos:

Art. 10º. Nos cursos de formação de professores que irão atuar em escolas bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021:

I – para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos iniciais: a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

II – para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio: a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no

mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

Art. 11º Nos cursos de formação de professores que irão atuar em escolas bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores com formação iniciada a partir de 2022:

I – para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais: a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; e b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).

II – para atuação como professor em língua adicional no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio: a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC, exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue (CNE/CBC, 2020, p. 24, grifo nosso).

Destaca-se que apesar da proposição do documento tratar das diretrizes nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue e, de forma mais específica a Educação Bilíngue, o texto configura-se como um orientador para as escolas internacionais que têm em sua comunidade escolar professores e alunos brasileiros.

PARTE II:

o tronco que sustenta a copa e conduz a seiva

Nesta parte da dissertação apresento o processo de construção da pesquisa ao longo dos anos do mestrado.

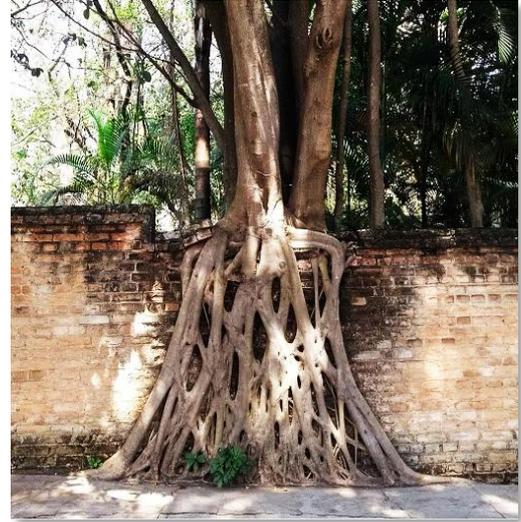


Foto: Produzida pela Professora Liz, 2019.

3. Pesquisa

A presente pesquisa é de abordagem narrativa e qualitativa e busca refletir e ampliar os estudos acerca do processo de formação inicial e continuada de professoras²⁶ que atuam na Educação Infantil no contexto de uma escola internacional.

Para tanto, a pesquisa propõe pensar, a partir da escuta sensível, como duas professoras que lecionam na educação infantil, e que atuaram em uma mesma escola internacional privada, constroem sentidos para suas experiências e trajetórias profissionais. Importa lembrar que ambas, por serem fluentes em língua inglesa, iniciaram a carreira docente sem ter formação para atuar na Educação Infantil. O interesse por esse tema de pesquisa, conforme já mencionado na Parte I desta dissertação, teve início antes mesmo do ingresso no programa de pós-graduação. Durante minha atuação como professora assistente na Educação Infantil em uma escola internacional, trabalhei com professoras que, embora tivessem licenciatura em áreas específicas como Biologia e Letras, pouco conheciam sobre as culturas infantis e os processos de interação e aprendizagem de crianças pequenas e bem pequenas. Nesse contexto, pude perceber que a formação em serviço fazia muita diferença na atuação dessas docentes, e merecia ser mais bem compreendida.

Essa falta de familiaridade com questões da infância atraiu minha atenção e fez nascer o desejo de compreender como essas professoras constroem, no próprio exercício profissional, suas teorias e concepções sobre o trabalho com crianças.

Para compreensão das experiências formativas dessas professoras, que aqui chamarei de colaboradoras, e suas relações com o conhecimento docente, busquei na pesquisa narrativa a possibilidade de organização do trabalho de investigação. Para tanto, adotei como referencial metodológico a investigação narrativa correlacionando-a com a documentação narrativa de experiências pedagógicas, caminho que se mostrou como uma maneira de entender e investigar as experiências de professoras através da colaboração entre pesquisador e participante (CLANDININ, 2017).

²⁶ A profissão docente será colocada ao longo desse trabalho no feminino, uma vez que se trata de uma profissão ocupada em sua maioria por mulheres, em especial na Educação Infantil, ambiente sobre o qual se debruça esta pesquisa.

Glandinin e Connely (2015, p. 48) afirmam que a “a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa”. Como destacam Vilela et al. (2021, p. 77), uma vez que nós narramos as pessoas compreendemos as nossas próprias experiências. Dessa forma, narrar experiências não é “analisar, dissecar, categorizar ou comparar narrativas” (SILVA, 2014, p. 39), mas refletir, compreender e narrar.

A investigação narrativa qualitativa mostrou-se, portanto, a mais indicada, em virtude de constituir uma forma de pesquisar que permite olhar para o sujeito através de sua experiência individual e de seu conhecimento experiencial (CLANDININ, 2010, p. 31). Por meio da narrativa é possível compreender como o processo de desenvolvimento do fazer pedagógico de cada professora é construído, na medida em que pensar narrativamente nos ajuda a construir juntamente com as professoras-colaboradoras da investigação as suas trajetórias de formação.

Neste estudo busca-se compreender como as professoras vão construindo o conhecimento docente, a partir do que pensam, de seu olhar para as crianças, de sua experiência, de seus vínculos de trabalho e de sua prática – e não necessariamente do que leram em artigos ou livros.

Ao discutir o conhecimento docente, Goodwin (2010) propõe organizar o que sabem os professores em cinco dimensões de conhecimento, a saber: (1) o conhecimento pessoal, enraizado na biografia do sujeito e articulador de sua própria filosofia de ensino; (2) o conhecimento contextual, que envolve a compreensão do que seja a escola e a sociedade, e de quem são as crianças e jovens da comunidade; (3) o conhecimento pedagógico, envolvendo noções de conteúdo e currículo, bem como teorias e métodos de ensino; (4) o conhecimento sociológico acerca da diversidade e da relevância cultural da educação, bem como das diferentes concepções de justiça social e de finalidade da educação; e, finalmente, (5) o conhecimento social, que fundamenta a instauração de processos democráticos e cooperativos em sala de aula, tanto para a construção de conhecimentos quanto para a resolução de conflitos (GOODWIN, 2010, p. 22).

Esta pesquisa propõe, portanto, investigar o que as professoras-colaboradoras sabem e sabem fazer na dimensão da experiência pessoal, na compreensão de que essa dimensão articula e movimenta as demais dimensões de conhecimento profissional.

4. Metodologia

4.1 Como o corpus foi construído

Para que a produção do corpus fosse pensada para além da narrativa, foi necessário olhar para as histórias dessas professoras e buscar entender seus saberes dentro de seu próprio jeito de pensar, indagando: o que essas professoras sabem? O que posso dizer sobre o que elas sabem? Inicialmente fui para a historiografia de vida, para saber como as colaboradoras constroem o conhecimento docente e concebem o que elas sabem. Nesse percurso de construção da pesquisa, encontrei-me com a abordagem da documentação narrativa, e como nela as entrevistas ganham um novo sentido.

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional (MUYLEAERT et al., 2014, p. 194).

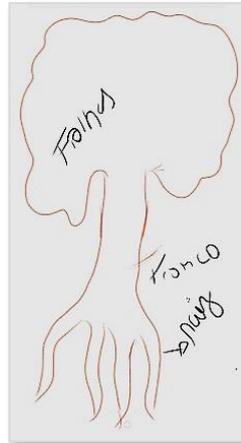
Ao considerar a entrevista como “espaço narrativo” e de “interação social” (SZYMANSKI, 2018, p. 10-11), como estratégia de produção de corpus, optei pela entrevista semiestruturada para que os sujeitos pudessem falar de suas trajetórias de vida de maneira mais livre sem que eu precisasse seguir de perto um roteiro fechado.

O corpus foi produzido em três etapas distintas, em que se buscou primeiro conhecer melhor as professoras colaboradoras da pesquisa; segundo, permitir que as colaboradoras falassem e teorizassem as suas práticas; e, terceiro, buscar temas relacionados às diferentes dimensões do conhecimento docente.

Desse modo, delineamos um formato de pesquisa baseado em uma abordagem multimodal que inclui três métodos primários de produção de corpus, todos baseados em entrevistas narrativas colaborativas entre o pesquisador e o participante (RODRIGUES et al., 2018; p. 148).

O primeiro método, denominado de The tree of life (TOL), envolveu o relato autobiográfico no qual antes da entrevista as professoras-colaboradoras foram convidadas a desenhar uma árvore destacando três de suas partes, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo projetado da The tree of life



Fonte: Desenho elaborado pela autora, 2018.

- **Raízes** – nesta parte as professoras foram convidadas a se concentrarem em suas origens, história de família e ao que as levou à decisão de ser professora.
- **Tronco** – nesta parte as professoras foram convidadas a escrever sobre como elas se constituíram como professoras de Educação Infantil.
- **Folhas** – as professoras foram convidadas a escreverem sobre o que elas viam como possibilidades para a continuidade delas na carreira.

Valverde e Mello (2021, p. 148), no livro *Documentar: um novo olhar*, afirma que se

[...] alguém nos pedisse para “fazer uma árvore”, nós fizéssemos e colocássemos todas juntas, encontraríamos uma infinidade de árvores diferentes. Haveria quem a desenhasse com lápis, haveria quem a pintasse com pincel, quem escrevesse a palavra “árvore” em uma folha de papel [...] E tendo todas as árvores juntas, e sendo todas diferentes, não se poderia afirmar que uma árvore é melhor do que outra, que está mais de acordo com a realidade. A realidade das [...] experiências e das vivências pessoais é diferente, porque parte de experiências diferentes de âmbito e perspectivas diferentes. E, no entanto, uma árvore ainda é uma árvore e as raízes também fazem parte delas. Raízes que muitas vezes são maiores que a parte da árvore visível aos nossos olhos, como acontece com as crianças na escola, que chegam com uma bagagem e uma história que não podemos ver se não olharmos e ouvirmos com atenção ao que as crianças fazem e dizem não apenas com palavras.

As árvores são diferentes, assim como as experiências e as trajetórias de cada professora. Assim como as crianças, cada professora chega à escola com seus

repertórios e com sua história. As raízes de sua árvore são profundas e podem permanecer invisíveis aos olhos daqueles que a veem. O tronco, mais ou menos robusto, embora mais visível, pode também conter espaços recônditos e pouco acessíveis. As folhas que compõem a copa, por serem muitas, podem fazer com que o olhar externo se concentre em umas em detrimento de outras. Falar sobre a árvore é, portanto, falar do todo que se é, mesmo que esse todo seja apenas um recorte que se dá a ver, é falar sobre si, sobre suas experiências vivenciadas.

O segundo método envolveu uma entrevista guiada por documentação, em que as professoras foram convidadas a levar para a entrevista alguns materiais que elas produziram em sua trajetória, uma documentação pessoal (portfólio, fotos, desenhos, vídeos, anotações), algo que pudesse dar materialidade e visibilidade ao trabalho por elas desenvolvido, uma documentação que representasse como cada uma delas ensina. O método foi pensado para explorar um pouco mais a fundo a dimensão pedagógica do conhecimento docente como uma porta de entrada para que se percebessem pistas de outras dimensões, como o conhecimento sociológico e o conhecimento social, permitindo entrever como as professoras lidam com suas próprias subjetividades e as subjetividades das crianças na relação pedagógica.

O terceiro método consistiu em apresentar às colaboradoras da pesquisa os temas surgidos na organização preliminar do corpus produzido nas duas primeiras entrevistas. Com base na identificação desses temas, foram formuladas perguntas disparadoras que foram levadas para a terceira entrevista²⁷. Essa etapa consistiu, portanto, em uma etapa de tematização e construção de narrativas possíveis de forma partilhada entre a pesquisadora e cada professora-colaboradora.

4.2 Quem participa dessa construção

Participam dessa construção duas professoras que atuam na Educação Infantil há alguns anos e que trabalharam na mesma instituição privada, uma escola internacional localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. A definição das professoras colaboradoras se deu primeiramente por existir um contato anterior, na medida em que trabalhei com as duas professoras na mesma instituição. Como

²⁷ Esses roteiros semi-estruturados serão apresentados no trecho final desta parte da dissertação.

mencionado anteriormente, o interesse pelo tema da pesquisa surgiu no primeiro ano (2016) em que trabalhei como assistente de uma delas, a professora Carolina²⁸, que tem uma trajetória de ingresso na docência em Educação Infantil sem ter a formação inicial para trabalhar com crianças pequenas. A segunda professora colaboradora é a Liz, e eu também fui assistente dela durante um ano e meio, entre o ano de 2018 e 2019. Nesse período, a professora apresentou uma prática docente centrada na criança, e estava sempre lendo sobre Educação Infantil.

A professora Carolina tem 35 anos, é solteira, formada em bacharelado em Ciências Biológicas na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Posteriormente, ela cursou licenciatura em Pedagogia na Universidade Cruzeiro do Sul e fez uma pós-graduação em Educação pela University of Nottingham. A professora Liz tem 38 anos de idade, é casada e tem uma filha de dois anos. É formada em licenciatura e bacharelado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Posteriormente, cursou licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove) e concluiu uma pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização pela Universidade Anhembi Morumbi.

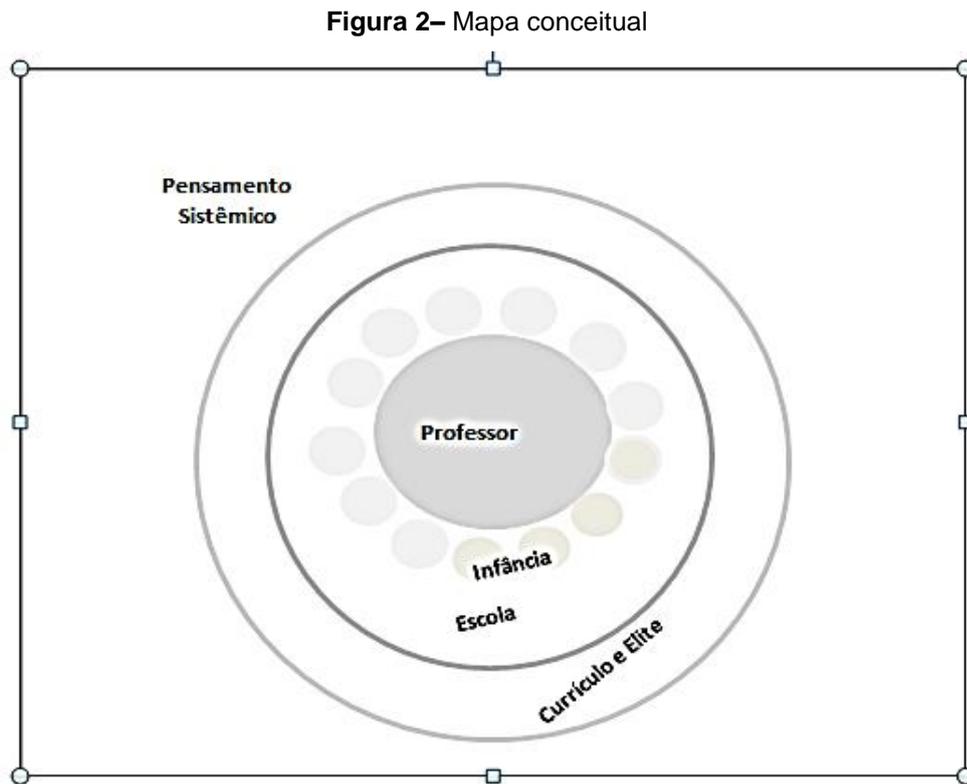
Durante os anos em que atuei juntamente com as professoras Carolina e Liz, e, portanto, antes mesmo da realização da pesquisa, eu me vi envolvida com as histórias que ouvi delas, histórias de vida, formação e práticas docente. Oliveira (2018, p. 39) aponta que “nós ouvimos e contamos histórias todo o tempo, a nossa vida é toda permeada por narrativas”. Desse modo, “os seres humanos aprendem refletindo na experiência, [...] compreendendo e agindo” (DEWEY, 1938/1991 apud KHOI, 2018, p. 105).

São, portanto, professoras brasileiras com atuação na Educação Infantil no contexto de uma mesma escola internacional britânica para a qual o conhecimento da língua inglesa era fator preponderante na contratação. Ambas ingressaram na carreira docente sem ter formação inicial em Pedagogia, e espera-se, por meio da reconstrução narrativa de suas trajetórias, refletir como cada uma delas foi construindo seu conhecimento docente, especialmente sobre as crianças e sobre a infância.

²⁸ Para preservar a identidade das professoras que participaram das entrevistas utilizei codinomes.

4.3 Quanto tempo leva e onde ocorre a construção

Ao longo de um ano, inicialmente traçamos um modelo de mapa conceitual (Figura 2) que pudesse nos mostrar visualmente como atingiríamos os objetivos da pesquisa.



Fonte: Foto elaborada pela autora.

Para atingir o objetivo proposto, realizei uma primeira aproximação com as professoras, através de uma carta-convite (Apêndice A) em que contei qual era a minha proposta, como seriam os instrumentos de produção de corpus e também compartilhei com elas a decisão de como eu iria escalonar as entrevistas, ou seja, como seria o intervalo de tempo entre uma e outra. As conversas com as professoras-colaboradoras foram realizadas entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2019 e janeiro de 2020. Realizamos os momentos de conversa em diferentes lugares.

A primeira conversa com a professora Carolina²⁹ aconteceu no Sesc Paulista, um local neutro tanto para a ela como para mim. A conversa teve a duração de trinta e sete minutos sem que houvesse muitas interferências minhas a fim de inicialmente ouvir a professora em sua história e depois permitir que ela refletisse e pensasse em suas “experiências e vivências pessoais” (VALVERDE; MELLO, 2021, p. 148). Já a primeira conversa com a professora Liz aconteceu em uma sala de estudos da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Este lugar foi uma escolha da professora, que ainda não conhecia a FEUSP. A decisão deveu-se por ser um lugar tranquilo e de fácil acesso. Antes de iniciar, mostrei a biblioteca para ela, fomos até a sessão de educação infantil e pegamos dois livros cuja leitura compartilhamos no final da entrevista. A conversa teve a duração de quarenta e um minutos, e foi um período de muita reflexão, em que a professora se emocionou várias vezes, tanto ao narrar a sua história de vida como sua trajetória profissional.

A segunda conversa com a professora Carolina foi feita em um shopping localizado na Av. Paulista, na véspera da viagem dela de retorno para a Alemanha. A entrevista foi bem rápida, com duração de dezesseis minutos. Como já descrito, tratava-se da conversa sobre os documentos que registravam as práticas, mas a professora revelou, naquela rápida conversa, que não guardava tais registros, e o que documentou foi sempre em função do que era solicitado pela coordenação para colocar no blog da escola. A segunda entrevista com a professora Liz também foi feita na Biblioteca da FEUSP. A conversa durou quarenta minutos. Nesse dia, a professora chegou com vários materiais (caderno com fotos, com desenhos produzidos pelas crianças em atividades e como presentes para ela; fotos de atividades realizadas com as crianças; livros). Nessa etapa, a professora destacou que a documentação a tem acompanhado em sua trajetória profissional.

Após essas duas etapas de entrevistas, eu realizei a primeira transcrição de todo o material audiogravado. Esse processo já representou um primeiro movimento de análise, em que procurei revisar as cenas das entrevistas e lembrar aspectos importantes de interação. A partir desses textos foram identificados os temas que me

²⁹ A professora Carolina morava, no momento da pesquisa, fora do país, mas entre os meses de outubro e dezembro estava no Brasil, por isso foi possível realizar as duas primeiras entrevistas com ela de forma presencial.

levaram à escrita do roteiro da última entrevista³⁰. Para cada colaboradora foi produzido um roteiro.

No momento da entrevista, no processo de [produção de corpus], o pesquisador necessita focalizar sua atenção no processo de interação, realizada por meio de perguntas, por meio da interação verbal e interação social. O pesquisador-entrevistador busca responder ao seu objetivo da pesquisa no ato de entrevistar. No momento da transcrição, essa meta, em manter a interação, já não está mais presente. O pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador [de narrativas]. O pesquisador, no momento da transcrição, vai distanciar-se de um fato vivido – que foi o processo de coleta – ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional. Neste momento, olha-se para aquilo que foi feito (MANZINI, 2010, p. 2).

A transcrição das entrevistas foi um momento importante em que pude cuidadosamente “escutar histórias de ensino, histórias escolares que as têm [as professoras] como protagonistas e as posicionam como especialistas, como professoras que fazem a escola e a pensam em termos pedagógicos” (SUÀREZ, 2007, p. 10, tradução nossa) e fazer a escrita do roteiro para a terceira entrevista. Ao escutar e transcrever as conversas pude apreender como as professoras foram construindo os seus discursos a partir do referencial de suas histórias de vida. Percebi, por exemplo, que ao permitir que as colaboradoras gerissem os seus silêncios sem que eu as interrompesse, criou-se a oportunidade de as professoras seguirem com os seus argumentos até o fim (BONDIA, 2002) e também de em alguns momentos reconstruí-los à medida que iam ouvindo suas próprias falas.

A terceira conversa ocorreu após esse breve intervalo, em que me debrucei sobre o que já havia sido dito por elas em nossos encontros anteriores. Tratou-se de um momento em que, por meio de uma relação dialógica entre mim e as professoras, fomos construindo uma narrativa partilhada em que busquei apresentar os temas que eu havia identificado, dando às professoras colaboradoras o tempo necessário para ouvir e reagir às perguntas disparadoras, manifestando sua compreensão sobre o que eu lhes trazia de suas próprias narrativas anteriores.

O terceiro momento com a professora Carolina foi realizado no mês de janeiro de 2020. Como a professora Carolina retornou à Alemanha, realizamos uma entrevista através de chamada de vídeo. Foi uma entrevista longa, cerca de uma hora e dez

³⁰ Os roteiros das entrevistas encontram-se no Apêndice B.

minutos. É interessante registrar que após explicar como seria a entrevista e formular a primeira pergunta disparadora, foi preciso dar um tempo para ela pensar, e a partir do momento que se sentiu confortável para falar, busquei não interromper seu fluxo de pensamento (FERREIRA, 2014, p. 489). A entrevista com a professora Liz aconteceu em um café localizado na Av. Paulista. Foi uma entrevista mais curta que as anteriores, mas bastante intensa em termos de reflexão.

O princípio da não intervenção – que não significa excluir da entrevista seu caráter interativo – mostrou-se importante na medida em que elas foram conduzidas para saber como cada professora-colaboradora ia construindo sentidos sobre sua própria história e sobre sua práxis docente. A reconstrução de narrativas pressupõe essa escuta de quem se quer deixar levar pelas palavras do outro. Entretanto, conforme procurei mostrar na elaboração das três etapas de entrevistas, cada qual contou com procedimentos que permitiram estabelecer algum foco, mesmo que a partir dele as entrevistas tomassem um rumo próprio, ditado pela história de quem estava se narrando (as professoras-colaboradoras) para e no contato com um outro alguém (a pesquisadora).

PARTE III:

galhos que compõem a copa e carregam folhas, flores e frutos

Esta parte da dissertação está organizada em três momentos. Primeiramente, apresentamos como as professoras-colaboradoras, Liz e Carolina, “constroem os seus percursos de formação” (JOSSO, 2014, p. 64) em suas narrativas oral e escrita. Na sequência, por meio da Tree of Life, trazemos as narrativas em que as professoras contam “suas histórias: de onde vêm, onde estão agora, para onde querem ir e como chegar lá” (KHOI, 2018, p. 3). Através dessa abordagem, envidamos compartilhar quem são as professoras e suas experiências de vida e profissional, e conhecer como foi o processo de produção de seus conhecimentos docentes.



Foto: Produzida pela autora, 2019.

5. A professora Liz, suas folhas, flores e frutos

Como nas últimas semanas eu estou participando de alguns processos seletivos, eu acabei tendo que falar bastante das minhas experiências, não só das minhas experiências profissionais, mas de onde eu venho, o que eu estudei. Eu acho que acabou que muitas coisas estão na minha cabeça dos últimos dias e a árvore veio na minha cabeça assim e eu fui desenhando. Mas eu segui as suas sugestões do que poderiam ser as raízes, o tronco, as folhas e flores. Eu pensei nas raízes sendo mesmo de onde eu venho, porque eu não sou daqui de São Paulo, sou do interior. Eu acho que hoje em dia sim eu entendo muito mais o papel que isso tem na minha vida até hoje. Então eu acho que aí foi quando tudo foi se movimentando, assim a árvore foi florindo. Eu até desenhei algumas folhinhas caindo porque eu acho que algumas coisas vão embora mesmo, eu acho que elas voltam lá para a terra, e talvez nasça de outro jeito. Eu desenhei outras plantinhas nascendo porque eu acho que algumas coisas vão embora para outras nascerem.

(Liz, 2019)

5.1 Um pouco da vida de Liz

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p. 3).

Liz³¹ é professora de Educação Infantil há quatro anos (2021), mas atua na educação há oito anos, sendo quatro deles como professora de português. Desde 2020 é professora tutora de Educação Infantil em uma escola bilíngue na cidade de São Paulo. Casada com um psicólogo, tem uma filha de cinco anos.

As lembranças, as escolhas pessoais e profissionais compõem a narrativa de uma jovem professora que iniciou na carreira docente lecionando inglês. Na carreira, a língua inglesa como “*fio condutor*” (Liz, 2019) a levou à área da educação regular na rede privada de ensino em contexto de uma escola internacional. Nesse caminhar, descobriu a educação infantil, e, no seu dia a dia com as crianças pequenas, passou

³¹ Para preservar a identidade das professoras-colaboradoras que participam desta pesquisa utilizarei codinomes.

a estudar e modificar o modo de “viver a pedagogia em sala” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018 apud FOCHI, 2019, p. 199).

Dentro do contexto de uma instituição que tem uma “lógica transmissiva centrada nas ações do adulto e nos componentes curriculares” (PINAZZA, 2014, p. 107), Liz deixou de lado o modo pedagógico transmissivo e foi buscar a transformação da sua prática educativa no cotidiano partindo da criança, buscando conhecê-la. Assim, foi desenvolvendo a consciência e a ampliação de sua autopercepção como profissional da educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

Inspirada pelo livro de Loris Malaguzzi, *As cem linguagens da criança*, foi compreendendo “*melhor aquele espaço em que trabalhava e como aquilo faria diferença na rotina das crianças bem pequenas*” (Liz, 2019). As pedagogias participativas foram dando estratégias da resistência. Ela foi aprendendo outra forma de ensinar, através da observação, do olhar, da escuta sensível, “compreendendo a imagem da criança a partir de sua identidade real: o que ela é, o que sente, o que pensa, o que faz, o que aprendeu e como aprendeu” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 115).

Liz passou, assim, a estranhar o que estava posto em seu contexto escolar e o ensino de uma língua e de “conteúdos” tornaram-se secundários dentro do processo ensino-aprendizagem das crianças pequenas.

5.1.2 Quem é a professora Liz

Liz nasceu no ano de 1985, em Pirajuí, município do interior do estado de São Paulo, onde viveu até a adolescência, quando se mudou para Araraquara para cursar a universidade. O pai, comerciante, com formação técnica em administração, assumiu o negócio da família muito cedo por causa da morte do pai. A mãe, dona de casa, não terminou o Ensino Médio, casou-se cedo e teve dois filhos. A família sempre incentivou Liz a estudar e fazer coisas de que gostasse.

Muitas mulheres “compõem o sentido de sua trajetória de vida” (BRAGANÇA, 2012, p. 100), a mãe, a tia, a professora do ensino médio, amigas, colegas de trabalho. Importantes personagens incentivaram-na, durante a infância e adolescência, a gostar de coisas diferentes: a ler, a fotografar, a ter interesse em aprender outra língua. A língua inglesa sempre esteve presente em sua “*trajetória de vida, formação e*

profissão” (Liz, 2019), o seu encontro com a segunda língua iniciou-se em seu ciclo familiar, quando ainda era pequena.

5.2 Tia Vilma: o encontro com a literatura e a língua inglesa

[...] irmã do meu pai, ela era muito leitora. Eu lembro de pequenininha de entrar no quarto dela e tinha uma estante da parede inteira de livros, ela era a única que tinha ido meio que fora da família do meu pai que eram de comerciantes, e tem uma loja há muitos anos (Liz, 2019).

Parte da sua infância esteve mergulhada em meio aos livros, à música e em contato com uma segunda língua. Sua infância foi marcada por uma tia muito especial, irmã de seu pai. O tempo juntas foi muito curto pois a tia morreu quando Liz ainda era pequena, mas marcou toda a sua vida.

A tia Vilma foi uma jovem estudante de psicologia, trabalhava no fórum da cidade para pagar a própria faculdade. De uma família de comerciantes, era a única que tinha seguido um caminho profissional divergente. Ela se destacava dos demais membros da família, começando por sua religião, que era de uma matriz oriental, em uma família toda católica, ela gostava de ouvir músicas diferentes no rádio, amava ler.

A tia Vilma “era muito leitora”, tinha em seu quarto uma estante que tomava a parede inteira com muitos livros específicos da área da psicologia, muitos romances de escritores americanos e ingleses e coleções de livros da literatura brasileira, como a coleção *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, que lia para Liz. Ela gostava de ler livros com muitas páginas, isso encantava a Liz, era incrível saber que alguém lia esses livros.

E ela lia coisas para mim, colocava uma fita, músicas diferentes no rádio. Então eu acho que ela é uma figura muito marcante, embora eu fosse novinha lembro muito das coisas que eu vivi com ela, e desse incentivo de ler, tanto que os livros dela a maioria ficou para mim, eu tenho até hoje (Liz, 2019).

A figura da tia foi marcante na vida da Liz, teve influência principalmente na sua formação enquanto leitora, tanto que um dos primeiros livros que leu quando se tornou uma leitora mais fluente, já no Fundamental II, era de sua tia, chamado *A firma*, escrito por John Grisham. Liz também leu livros de poesia, de Vinícius de Moraes.

A mãe e a tia foram as responsáveis por lhe apresentar a língua inglesa. A tia sempre lia textos em inglês para ela e sua mãe. Assistiam a muitos filmes legendados. Isso a encantava e fez com que ela se aproximasse e desejasse aprender a língua inglesa.

Sua tia faleceu quando ela tinha entre sete e oito anos de idade. Então, Liz decidiu sozinha procurar uma professora de inglês. Na época, havia uma professora bem conhecida em sua cidade que dava aulas particulares em uma salinha no fundo de sua casa. Liz foi até a casa da professora e falou que queria fazer uma matrícula. A professora concordou, desde que ela levasse o documento para seus pais assinarem, e retornasse com o pai e o dinheiro da matrícula. Foi o que ela fez, ficou no pé do pai até que ele fizesse sua matrícula. Liz aprendeu a falar inglês com essa professora, ficou com ela alguns anos. Quando ficou maior foi continuar o aprendizado da língua inglesa em Bauru.

5.3 Professora Vera: a descoberta do curso de Letras e a escolha da graduação

E a maioria das pessoas liam porque ficavam tão encantados com ela e com quanto ela gostava da literatura que a gente acabava lendo. E acho que por causa disso eu fui fazer Letras, por causa do inglês também que eu sempre falei desde pequena sempre gostei, aliado a essa paixão por ler mesmo livros de romance, que acho que veio mais a fundo ainda com a Vera, a professora que me apresentou a literatura brasileira mesmo (Liz, 2019).

Na adolescência, uma professora do ensino médio teve um papel importante na escolha da graduação que posteriormente iria cursar. Foi a professora Vera, que dava aula de literatura e era muito apaixonada por lecionar. Esse era um período de vestibular e os alunos tinham que ler em pouco tempo obras como *Dom Casmurro*, *Memórias de um sargento de milícias* e um livro de Clarisse Lispector, que integravam a lista de leituras obrigatórias dos principais vestibulares do país, como Fuvest, Unesp e Unicamp. Muitos alunos queriam ler somente os resumos, mas a professora Vera tinha o compromisso de fazer com que os seus alunos conhecessem cada história, então ela marcava aulas extras no período de contraturno, e recontava os livros inteiros aos estudantes.

Os alunos “*ficavam tão encantados com ela, com quanto ela gostava de literatura que acabavam lendo as obras inteiras*” (Liz, 2019). Assim, além do inglês, que Liz sempre gostara, a paixão por ler romances “*veio mais a fundo ainda com a professora Vera*” (Liz, 2019), que também apresentou literatura brasileira, motivando-a a fazer Letras.

5.4 Desenvolvimento docente

5.4.1 Araraquara: Faculdade de Letras, a descoberta... quero ser professora

Mas eu acho que foi o tronco da árvore se formando, porque eu saí de casa dos meus pais e fui morar em outra cidade, fazer faculdade em Araraquara, também era no interior, mas é uma cidade muito maior (Liz, 2019).

Em 2003, Liz foi aprovada no vestibular de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara (Unesp). O ingresso na universidade foi um período muito importante para a sua formação pessoal, acadêmica e principalmente profissional.

A mudança de cidade contribuiu para a conquista de sua independência. Ela optou em morar sozinha e, com a ajuda dos pais, alugou uma quitinete para morar. Na época o aluguel não era tão caro e eles conseguiram pagar. Liz amava o curso de Letras. Queria trabalhar para se manter na cidade e acabou conseguindo algumas bolsas de pesquisa.

Na faculdade, participou de atividades acadêmicas complementares, uma delas foi um projeto de literatura inglesa, pelo qual recebia uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Também participou do Programa de Educação Tutorial (PET), financiado pelo Ministério da Educação e desenvolvido por estudantes com tutoria de um docente. Através do programa PET, realizou vários projetos em escolas públicas de Araraquara e teve a sua primeira experiência didática dando aulas de português.

Ao se aproximar da docência, ela foi gostando de dar aula e de estar com as crianças: “*A gente foi fazer vários projetos em escolas da cidade de Araraquara, da*

periferia. A gente teve que dar aula de português. E aí eu comecei a gostar muito dessa coisa de dar aula, de estar com as crianças [...]” (Liz, 2019).

Foi um período de muito entusiasmo, mas Liz logo percebeu que o curso de Letras da Unesp Araraquara era mais voltado para a carreira acadêmica. Na licenciatura, sentiu muita falta de disciplinas voltadas para o ensino de língua portuguesa, em detrimento das muitas disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa. Chegou ao término da graduação com o desejo de ser professora. Não se sentia preparada para lecionar, ainda que tivesse formação como professora para o ensino de língua portuguesa, pois sentia que sua formação havia deixado algumas lacunas que a acompanharam durante a licenciatura.

5.4.2 Professora de inglês: início de sua trajetória profissional

Acho que seria esse momento de quando a minha árvore cresceu e quando eu saí da universidade e me vi meio sozinha porque todos os meus colegas ficaram para seguir a carreira acadêmica e eu fiquei sozinha procurando escola para trabalhar. [...] Eu dava aula de inglês em uma escola regular e também aula de inglês em uma escola de inglês para crianças (Liz, 2019).

Ao terminar o curso de Letras, Liz se viu sozinha, pois todos os colegas ficaram na universidade para seguir a carreira acadêmica. Ela chegou a participar do processo seletivo do programa de mestrado da Unesp, no entanto decidiu parar porque queria começar o próprio caminho dando aulas, era o que ela desejava. Sua experiência rápida como professora de português em escolas públicas no período da graduação fez com que ela pensasse em seguir carreira docente e o seu envolvimento com a língua inglesa influenciou sua escolha de dar aulas de inglês.

Então, passou um período buscando por oportunidade de trabalho em alguma escola da cidade de Araraquara. Em 2008, deu aulas de inglês em duas escolas, uma de ensino regular *“tradicional de Araraquara”* (Liz, 2019), e a outra, uma escola de línguas, onde deu aulas de inglês para crianças e adultos. Ela acabou não ficando muito tempo na escola regular, diferente da escola de línguas, em que permaneceu durante três anos. A dona da escola investiu em sua formação pagando cursos e promovendo-a a coordenadora pedagógica, pois gostava do jeito que ela ensinava e como trabalhava com os alunos.

Durante os anos em que esteve na escola de línguas, dedicou-se ao estudo sobre aquisição de língua estrangeira tanto para a infância quanto tardia, além de outros assuntos relacionados à área. Então, foi quando o seu tronco se dividiu, o trabalho como professora de língua inglesa possibilitou a aproximação com as crianças, e surgiu esse desejo de trabalhar com pessoas dessa faixa etária.

O trabalho com as crianças possibilitou o desenvolvimento de formas de comunicação envolvendo os familiares e a criação de um blog, sempre pensando em uma aprendizagem significativa para as crianças.

Em sua experiência como coordenadora, percebeu que gostava de estar com os professores, de compartilhar ideias e de mudar as coisas na escola. No entanto, também tinha uma parte de que ela não gostava, que era gerir as questões administrativas relacionadas à captação de alunos.

Ao longo dos anos, foi sentindo que estava estagnada na vida profissional. Na instituição em que estava já não enxergava mais para onde crescer. Então, decidiu sair da escola de línguas para tentar entender o que iria fazer com esse sentimento.

No meio de todo esse processo de conflitos e reflexões, decidiu que faria um curso fora do Brasil. Então, empacotou algumas coisas da casa em que morava, vendeu seus móveis, entregou a casa e foi para a Inglaterra.

5.4.3 Londres: a descoberta profissional

E fui para Londres porque eu queria fazer um curso de inglês (Liz, 2019).

Em 2011, na Inglaterra, Liz teve a oportunidade de realizar um curso de inglês e de observar aulas (nesse curso o aluno tinha a oportunidade de observar os professores em sua prática, dando aula na instituição, para aprender o ofício e ser professor na Inglaterra). O curso foi curto, de alguns meses. Ela não sabia o que faria depois, não sabia para onde iria, não tinha mais casa em Araraquara, não tinha para onde voltar, pois não pensava em voltar para a casa dos pais.

O período que esteve em Londres foi de muitas descobertas e encontros. A professora Liz teve a oportunidade de morar com uma família britânica e conhecer pessoas de diferentes partes do mundo.

No curso, um dos professores foi amistoso e conversava muito com ela sobre ensino. Em uma dessas conversas, veio a descoberta da possibilidade de unir o ensino da língua inglesa e a educação. O professor sugeriu que ela procurasse trabalho como professora em escolas internacionais de ensino regular, que tivessem o inglês como língua de instrução. Isso era algo que ela nunca tinha pensado, mesmo quando dava aula na escola de línguas, pois no período em que morou no interior, em Araraquara, tinha só uma escola bilíngue.

Da Inglaterra mesmo começou a procurar emprego em sites de escolas no Brasil. Nessa época, em 2011, as poucas escolas internacionais de ensino regular que tinham no país estavam na cidade de São Paulo. E foi para onde ela acabou enviando currículos para algumas vagas. Não demorou para ter resposta e, ainda morando em Londres, o diretor de uma escola internacional britânica entrou em contato com ela por Skype e agendou uma entrevista para logo que ela voltasse ao Brasil.

Ao retornar para o Brasil, ficou na casa de uma tia em São Paulo para realizar a entrevista na referida escola britânica. A partir daí *“começou os galhos a surgir, essa ideia da árvore mais madura, com mais galhos, para alguém que já passou por algumas coisas e está começando a ver alguma coisa brotar”* (Liz, 2019). Então, aceitou trabalhar em uma escola que ainda não existia fisicamente. O local era um prédio com dois andares em que funcionava um estacionamento que estava sendo reformado para receber a escola. Para ela foi *“meio maluco”* (Liz, 2019) aceitar a proposta de emprego de uma escola que não estava pronta e foi um período de muitas incertezas, mas também de muitas descobertas.

Morar na Inglaterra foi para Liz uma experiência enriquecedora em diversos aspectos, tanto cultural quanto social. Fazer o curso, vivenciar a língua no dia a dia e se comunicar na língua inglesa com pessoas de diferentes lugares do mundo foi muito rico. Nesse país, ela decidiu fazer uma transição profissional: deixar as escolas de línguas e buscar oportunidades em uma escola regular.

5.5 São Paulo: caminhada na trajetória da educação

5.5.1 Instituição britânica: assistente de professora na Educação Infantil

[...] eu fiz essa entrevista e aceitei trabalhar nessa escola que nem estava fisicamente. Eu fui lá e era um estacionamento, foi meio maluco, mas acho que foi onde eu tive certeza de que eu queria fazer isso. Eu fui assistente de uma professora que eu gostava muito, eu lembro que marcou muito para mim (Liz, 2019).

O ano de 2011 foi um ano de muitas mudanças, a experiência internacional na Inglaterra apresentou para ela novas possibilidades profissionais. O retorno ao Brasil deu início a um novo período, tanto em sua vida pessoal quanto profissional.

Contratada como assistente de uma professora britânica (de nome Amélia) em uma escola também britânica, com uma turma de crianças com idades entre 4 e 5 anos, Liz iniciou a sua carreira na área da Educação Infantil.

A professora Amélia, com quem trabalhou durante um ano, era pós-graduada em Educação³², professora de dança qualificada pela Associated Board of Dance (ABD) – United Kingdom – e instrutora de natação. Contava ainda com uma experiência de seis anos em uma escola internacional na China, onde iniciou como assistente de ensino, atuou como professora de Teatro no Ensino Médio e como professora de Educação Física. No Brasil, teve a sua primeira experiência como professora de turma e com Educação Infantil.

Para Liz foi um enorme desafio, como assistente, trabalhar com crianças pequenas no contexto de uma escola regular internacional britânica sem ter formação em Pedagogia e atuar juntamente com uma professora que também não tinha formação nem experiência docente com essa faixa etária.

No primeiro dia na escola, ela estava apavorada e contou à professora Amélia que tinha trabalhado em uma escola regular brasileira, mas como professora de inglês, e destacou que achava que o que ela iria ver na escola seria algo que ela nunca tinha visto, por ser uma escola britânica. A professora pegou na mão dela e falou:

[...] Olha eu também! Eu nunca dei aula para essa idade, eu sempre trabalhei com o Primary School [Ensino Fundamental]. Eu sei o tanto quanto você sobre essa idade, nós vamos ter que fazer as coisas juntas. A gente vai sentar, ver o planejamento, e você me fala o que

³² Post-Graduate Certificate in Education (PGCE).

funciona. Como você vai estar me assistindo o tempo inteiro, quero que você se sinta livre para me falar se você acha se eles estão se divertindo ou não (Liz, 2019).

Como principiantes na Educação Infantil, elas foram construindo juntas o fazer docente para atender a essa faixa etária dentro do currículo britânico, tendo as crianças como o ponto de partida.

[...] eu acho que foi um encontro bom. [...] às vezes eu penso se a minha primeira experiência tivesse sido com uma professora super experiente, talvez o meu caminho teria sido outro, eu tinha me perdido menos. Mas hoje eu faço bem as pazes com este passado, porque eu acho que foi um encontro que eu precisava para aquele momento. Embora eu não fosse mais velha, eu me sentia assim. Eu tinha feito uma faculdade para um propósito e estava indo para outro caminho, e acho que foi um encontro muito bom que me fez assim respirar e sentir que eu cabia ali dentro também, que tinha espaço para mim. Tanto que essa escola me deu muito espaço por muitos anos para eu fazer muitas coisas. Eles confiaram muito em mim para ser assistente, depois professora de português, de língua portuguesa e depois professora de turma mesmo de educação infantil (Liz, 2019).

Sua experiência como assistente de professora de Educação Infantil foi importante no processo de construção de sua identidade docente. No final do ano letivo de 2012, a instituição ofereceu a ela o cargo de professora de português do Ensino Fundamental. Atuar como professora de português despertou o interesse e a necessidade de uma formação específica para o trabalho com essa faixa etária.

Durante os anos de 2012 e 2013, realizou uma pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização na Universidade Anhembi Morumbi. Na ocasião teve boas referências de leitura e de professoras, todas com experiência em sala de aula e, para ela, isso fez toda diferença em sua formação.

Após dois anos atuando na mesma instituição, Liz decidiu sair por motivos pessoais e também profissionais. Tinha recebido um convite para ser professora em uma escola que ia abrir no interior de São Paulo. E assim foi para Pirajuí, onde passou um ano. Como a oportunidade de emprego não deu certo, acabou voltando para São Paulo, onde conheceu algumas pessoas que a levaram a uma escola canadense. Foi nessa instituição que ela teve a sua primeira experiência como professora de classe na Educação Infantil.

5.5.2 Instituição canadense: professora de Educação Infantil

Eu acabei não ficando nessa escola mais por um motivo que era uma escola que eu achava muito assistencialista, eu acho que até comentei com você uma época que eu achava que não tinha uma pedagogia situada ali, e não tinha uma discussão sobre a educação mesmo para essas crianças, tinha muito cuidado que eu achava que era muito legal (Liz, 2019).

Em 2014, Liz foi contratada pela escola canadense bilíngue como professora de Educação Infantil. A instituição tinha um quadro de professores e assistentes brasileiros no regime de contratação CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Sua passagem pela instituição foi breve, um período de quatro meses, mas importante para o seu desenvolvimento profissional.

Nessa instituição, trabalhou com dois grupos de crianças bem pequenas com idades entre dois e três anos, um grupo no horário da manhã e outro no horário da tarde. Nos dois períodos ela tinha uma assistente para auxiliá-la com a turma. Essa foi também sua primeira experiência trabalhando com uma assistente.

Durante a permanência na escola, conheceu uma professora que deu a ela um material de um curso que estava fazendo sobre educação infantil. Elas conversavam muito sobre esse assunto. A professora acabou lhe passando “*essa via mais socioconstrutivista*” (Liz, 2019). Apesar de já ter tido algum contato com essa corrente teórica quando atuou na escola britânica, Liz não via ações dessa natureza na prática docente, “*por conta da cultura britânica, de como as coisas são um pouco mais rígidas em termos de imagem de comportamento das crianças*”. Nesse sentido, a professora lhe “*deu um golpe de ar fresco*” (Liz, 2019).

Ela acabou não ficando na escola, pois achava que era uma instituição muito assistencialista, sem uma pedagogia situada ou que refletisse sobre as aprendizagens das crianças pequenas. Também era uma instituição nova, e não estava agregando mais à sua formação profissional, então decidiu sair.

5.5.3 Instituição britânica: retorno e mudança no percurso

Eu queria continuar agregando, eu acabei voltando para a B. [instituição britânica]. Eu acabei voltando para lá, e eles me deram uma nova oportunidade.

(Liz, 2019).

Em 2015, após quase dois anos, Liz retornou à escola britânica como professora de português. Nesse período, iniciou a licenciatura em Pedagogia em uma universidade particular, curso com duração de doze meses. Nesse mesmo ano, casou-se com o psicólogo Leandro, com quem tem uma filha.

Entre 2016 e 2018, trabalhou junto ao professor Eduardo, um jovem professor que estava iniciando a carreira docente. Recém-formado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), teve uma trajetória parecida com a dela na instituição, iniciando como assistente de professor de Ensino Fundamental e sendo promovido a professor de português.

Para Liz, esse foi outro galho em sua árvore, mais uma “*vez em um encontro com uma pessoa*” (Liz, 2019), ela já com experiência como professora de língua portuguesa e o Eduardo ainda começando.

Liz e Eduardo se deram muito bem, eles tinham valores parecidos e, por isso, iniciaram uma amizade muito bonita. Quando Liz engravidou, no período da gestação, enquanto não estava de licença, Eduardo a acompanhou e passou junto com ela esses momentos de mudança. Foi um período de muita leveza na escola. Na época Eduardo estava cursando Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e a motivou a estudar outras coisas, a ler coisas diferentes.

Quando sua filha nasceu, “*abriu milhares de flores em sua árvore*” (Liz, 2019). Tudo que estudava, que acreditava, passou a formar uma base muito mais sólida dentro dela. A base de uma educação centrada na criança e não no adulto. Ela passou a vivenciar no cotidiano a importância da interação entre bebê-adulto, adulto-criança. Ela via na filha o quanto sua presença fazia diferença em sua relação com ela, em sua relação familiar, em seu desenvolvimento, o que podia oferecer para ela em termos de olhar, de escuta atenta.

Eu acho que isso me fez também ser uma professora melhor. Não que isso eu acho que seja necessário para ser uma boa professora. Mas acho que para mim, na trajetória da minha árvore, acho que foi muito

significativo. E eu sou já meio que durinha, sempre fui, você já me conhece, e trabalhando em uma escola britânica por tanto tempo, também fiquei mais endurecida (Liz, 2019).

Esse movimento de florescer foi transformando sua trajetória. Nessa conexão entre mãe e filha ela foi “aprendendo o trato do desenvolvimento humano no acompanhamento atento” da primeira infância (ARROYO, 2013, p. 47). A reflexão sobre a própria prática, sobre as crianças, buscando por uma outra pedagogia, que torna a criança sujeito ativo de suas aprendizagens, fugindo do controle, compreendendo que o mundo das interações e relações é complexo e que requer que o professor abra espaço para as vozes das crianças.

Suas experiências como professora especialista permitiram olhar a diversidade de ser criança. Buscando compreender esse contexto em que atuava, ela teve um momento marcante na instituição que considera “*um dos galinhos*” (Liz, 2019) em sua árvore. Duas vezes ao ano, o diretor e um dos coordenadores realizavam uma *classroom observation*, que consiste em observar professor(a) e assistentes durante uma parte de uma aula a fim de dar feedback aos profissionais, ou seja, um retorno significativo e “direto sobre as suas práticas” (LUCZAK; FRADES, 2015, p. 1). Em uma dessas observações de aula, o diretor fez um comentário com tom de crítica que a fez ter certeza de que estava no caminho certo naquilo que acreditava. Ele disse que depois que ela tinha virado mãe “*tinha amolecido, porque ele viu algumas interações dela com as crianças que ele achou que podia ter sido um pouco mais rígida*” (Liz, 2019). Daí que, para a professora Liz,

Isso ficou muito marcado, porque eu falei poxa, talvez aqui para essa escola, pelo que eles esperam de mim, eu acho que realmente eu deveria ter sido mais rígida. Assim eu entendi o que ele quis dizer para o contexto que eu estava, mas depois eu pensei que eu não queria ter sido daquele jeito. Eu acho que eu não sou mais assim, eu não consigo ser desse jeito mais (Liz, 2019).

De fato, após o nascimento da filha, seu olhar foi se tornando mais sensível, o que, para ela, a despeito do comentário do diretor, era positivo, pois foi a partir de sua experiência como mãe que ela aprendeu a observar para se aproximar da infância (HOYUELOS; RIERA, 2019).

5.6 Professora de Educação Infantil: a descoberta da escuta

Em 2018, três anos mais tarde, tornou-se professora de Educação Infantil na instituição britânica em que trabalhava. No mês de fevereiro, assumiu o grupo da professora Carolina, o *pre-nursery*³³. Foram poucos meses com o grupo, pois o ano escolar terminou no final do mês de junho³⁴. O grupo era de quinze crianças bem pequenas com idades entre 2 e 3 anos, de nacionalidades diversas (brasileiros, japoneses, americanos, espanhol, suíço e italiano). Foi nesse período que eu, pesquisadora que narro essa trajetória de formação, fui sua assistente, entre 2018 e 2019. A oportunidade ímpar de atuar como professora de turma foi um divisor de águas, marcando o início de sua caminhada como educadora infantil e de um processo de profunda reflexão sobre as suas práticas e ações no exercício do cotidiano.

E a partir daí eu comecei a estudar muito, foi quando muito, muito mais folhas, e muito mais flores começaram a surgir porque eu comecei a ler muitas coisas e trocar. Acho que foi a maior época de troca, porque eu acho que ser professor de turma e estar com colega ali do lado o tempo todo. Porque ser um especialista também é muito enriquecedor, você também roda muito entre muitas turmas e você trabalha com muitas faixas etárias e acaba que a rotina impede um pouco mais que você tenha essa troca diária com o seu colega de trabalho (Liz, 2019).

Por essa razão, passou a estudar, a ler, buscar referências sobre infância, fazer cursos, conhecer o contexto em que estava atuando. Passou a buscar espaço de reflexão e discussão dentro do grupo de professoras que atuavam na Educação Infantil.

Para Liz essa luz acendeu em conversas com a assistente³⁵ e também em conversas com a coordenadora da Educação Infantil, que tinha passado por um

³³ Nas escolas internacionais em que as professoras trabalharam eram esses os nomes usados para diferenciar as três faixas etárias da Educação Infantil.

³⁴ O calendário escolar das escolas Internacionais localizadas na cidade de São Paulo cumpre a carga horária anual mínima de 800 horas “distribuídas por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional” (art. 24, inciso I) determinada pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), respeitando também o calendário escolar determinado em seus continentes de origem. A escola que as professoras Carolina e Liz trabalhavam seguem, portanto, o calendário europeu britânico, por sua vez dividido em *three terms per year* (três períodos anuais), estabelecidos de acordo com as estações do ano (termo de outono, termo de primavera e termo de verão) iniciando o ano letivo no início do mês de setembro e finalizando-o no final do mês de julho. Nesses termos, “adequa-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas” (art. 23, inciso II), ao calendário de feriados nacionais brasileiro.

³⁵ No período, como já dito, eu era assistente da turma, conversávamos muito sobre educação infantil, sobre a complexidade das relações na educação infantil.

período difícil de adaptação no Brasil, pois não era brasileira. Nessas conversas, foi construindo sua “compreensão de uma nova visão pedagógica para o trabalho com as crianças da Educação Infantil” (FOCHI, 2018, p. 123).

A coordenadora havia tido algumas experiências como professora na Inglaterra e na China. De acordo com Liz, esses países não trabalhavam a língua inglesa nas escolas, pois essa língua já faz parte do cotidiano das crianças. Para ela não era porque a educação infantil era “*nessa instituição internacional que tinha que ser um curso de inglês de oito horas por dia, não era esse o propósito*” (Liz, 2019).

De agosto de 2018 a julho de 2019, assumiu o *nursery*, o grupo tinha vinte e uma crianças com idades entre 3 e 4 anos, de diferentes nacionalidades (brasileira, suíça, francesa, italiana, espanhola, japonesa, chinesa e coreana). No *nursery* iniciou o ano letivo com uma assistente (eu, pesquisadora) e uma auxiliar de educação³⁶.

Trabalhar em um grupo “culturalmente diverso constituído por crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 112), de diferentes nacionalidades e grupos linguísticos e étnicos (populações imigrantes/expatriados), e “*com necessidades emocionais diferentes*” (Liz, 2019), fez com que ela ficasse mais atenta para à questão da linguagem. Na medida em que foi se apropriando das leituras, da concepção pedagógica participativa, foi desenvolvendo “uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como das imagens e papéis” das crianças e dos adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007 apud FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 16). Não é porque atuava em uma escola internacional que ela tinha que trabalhar a língua pela língua. Em suas palavras: “*eu que acho que às vezes a gente cai nessa armadilha que você tem que trabalhar a língua, ensina língua, tem que falar inglês, fala inglês*” (Liz, 2019).

As experiências vivenciadas por ela nas diferentes instituições de ensino foram lhe dando uma outra conformação. Ingressar como professora de Educação Infantil e assumir uma turma durante todo um ano letivo foi exigindo dela mais que uma atuação como professora de línguas. Era preciso ser uma educadora sensível às crianças e suas necessidades.

Assim, fez alguns cursos a distância pela Nord Anglia University. Como trabalhava com crianças bem pequenas de diversos países que não falavam a língua

³⁶ A auxiliar de educação no período estava cursando uma segunda graduação, Pedagogia em modalidade a distância na Universidade Cruzeiro do Sul. Mas tem como formação inicial Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

inglesa, foi especialmente marcante o curso “Desenvolvimento da linguagem na primeira Infância”, em que teve que ler textos de diferentes autores que falavam sobre educação transformadora e sobre linguagem. Além disso, as conversas nos fóruns com os professores de diferentes países fizeram com que as leituras fizessem mais sentido. Foi nesse movimento que percebeu a importância da pedagogia situada.

Porque eu vivia em uma bolha, eu acho que por ter trabalhado muito tempo em uma mesma escola e por certa forma estar no mesmo seguimento. Porque o inglês, eu acho que se tivesse um fiozinho condutor que segura essa árvore inteira seria o inglês (Liz, 2019).

Compreendendo que o trabalho na Educação Infantil “exige do educador a compreensão a respeito da concepção de criança” (KISHIMOTO, 2012), Liz entrou em um caminho de “desconstrução desta forma de pensamento simplista da pedagogia da infância tradicional” (OLIVEIRA-FORMOSNHO, 2019, p. 112), sentiu que suas novas concepções estavam conflitando com as concepções presentes na escola em que estava e isso despertou seu interesse por mudanças a fim de buscar novas possibilidades que convergissem com sua nova visão de ensino/aprendizagem e de infância.

Por estar na escola há muito tempo, ela era vista como uma,

figura de quem tinha que dar informações para os outros o tempo inteiro, mas eu sentia que não, que justamente por eu não ser uma educadora que nasceu educadora, que fez pedagogia lá com 17 anos e que teria que fazer uma trajetória. Tinha muitos buracos, e muitas coisas que eu queria estar em um lugar que eu tivesse um pouco mais de troca, um pouco mais de formação. Isso foi um ventão, por isso eu acho que quis colocar esses ventos esse movimento. Por causa disso então que acho que balançou as estruturas da árvore, por isso que eu quis desenhar³⁷ os galhos voltando para dentro e não só para fora porque eu acho que eu estava até olhando umas plantinhas minha lá em casa quando eu desenei, porque eu tenho muita planta, e eu tenho uma trepadeira que ela tem várias galhas que saíram total, que estão grudados na parede, e alguns que estão enroladinhos para dentro que eu acho que acontece. Como educadora eu estou nesse momento de estar com o galho virado para dentro, mas florindo ali. Mesmo ali dentro está florindo, está conseguindo. Ajuda a entender melhor como as crianças funcionam, eu acho que eu quando eu era mais nova eu tinha muito achismo, não tem a ver com ser mãe. Tem a ver com maturidade emocional mesmo (Liz, 2019).

³⁷ Referência ao desenho da *tree of life* no Anexo I.

Ao longo de oito anos (2011 a 2019), mesmo saindo por um período da instituição, o percurso feito por ela na construção da sua identidade profissional foi revelando a necessidade de conhecer a criança, de trabalhar com a teoria e com a equipe escolar – o que nem sempre era possível nesta instituição, pois não havia lá uma prática reflexiva centrada na criança, mas sim uma prática pedagógica escolarizante, “objetivando sua preparação para os anos iniciais do ensino fundamental” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 38).

A identificação do seu contexto permitiu que ela tivesse um outro olhar sobre as suas práticas pedagógicas. Permitiu, também, que observasse que na escola se “praticava uma pedagogia baseada nos pressupostos da aprendizagem tradicional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002, p. 116).

Então, em julho de 2019, saiu da instituição e decidiu passar um tempo fazendo cursos e dando aulas particulares de tutoria, a fim de que pudesse dedicar um tempo para si própria e para a família. Em dezembro, teve algumas experiências de trocas ao participar de alguns processos seletivos em que conheceu professoras de outras escolas particulares e públicas, da rede municipal e estadual.

[...] não só de escolas internacionais, eu vejo que tem muita coisa aí fora para ver, para entender e para melhorar a prática. E realmente eu vivia em uma bolha, tanto de leituras quanto de práticas (Liz, 2019).

A reflexão permitiu a “tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada” na escola em que trabalhava e levou à busca de um caminho de reconstrução pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 90), dando início ao desenvolvimento de uma visão de mundo que pensa na imagem do outro, da criança e do adulto, situada no tempo presente, no cotidiano da escola em seu fazer pedagógico, aprendendo em companhia uns com os outros (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87).

Em janeiro de 2020, foi contratada por uma escola bilíngue como professora/tutora de Educação Infantil. A instituição tem uma metodologia considerada única, e foi reconhecida pela Unesco, Stanford University e Microsoft como uma das doze escolas mais inovadoras do mundo (MOYLETT, 2014, p. 132).

O início na escola foi instigante, o assistente de sua turma era homem, “*um cara incrível, com maior sensibilidade para as necessidades da infância, já iniciou o ano com essa quebra de paradigma*” (Liz, 2020). O prédio era novo, sua estrutura

permitia que educadores e crianças se apropriassem do espaço. A educação infantil tinha um espaço só para ela, diferente do que via na escola britânica, em que não havia uma estrutura preparada para receber essa faixa etária. Após dois meses trabalhando na instituição, no mês de março de 2020³⁸, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a covid-19 é uma pandemia do novo coronavírus Sars-Cov-2, três meses após ser detectado o primeiro caso oficial de covid-19 na cidade de Wuhan, China. A disseminação mundial de uma nova doença viral levou os países a tomarem a decisão de aplicar restrições de circulação da população para reduzir o avanço da pandemia. No dia 22 de março do mesmo ano, o governo do estado de São Paulo decretou quarentena, com suspensão do atendimento presencial “no comércio e na prestação de serviços, suspensão do funcionamento das casas noturnas, shoppings centers, galerias e estabelecimentos congêneres, academias e centros de ginásticas e escola” (Decreto n. 64.881, de 22 de março de 2020). As escolas tiveram que ser fechadas e ofertar o ensino a distância em caráter emergencial.

Em um novo cenário mundial a escola foi levada para a “esfera doméstica”. Esse novo desafio, para Liz, foi também um período de aprendizado. Os educadores não sabiam o que fazer. Isso fez com que ela buscasse uma nova forma de criar contato com as crianças pequenas no ensino a distância, de tentar manter a “continuidade pedagógica” através das histórias, das músicas, trocando com as famílias.

Compreendendo que não era possível ter uma Educação Infantil a distância, o trabalho foi se tornando exaustivo, com muitos encontros individuais com as crianças diariamente, *circle time*³⁹ de vinte minutos com todas as crianças, além de cuidar da casa e da família, o que não foi fácil durante o período da quarentena. Mais do que nunca a importância do olhar atento se mostrou imperativa.

Após sete meses de fechamento das escolas, no dia 7 de outubro de 2020 as redes públicas e privadas retornaram às aulas presenciais. O retorno ocorreu com um

³⁸ Importante destacar que, embora as entrevistas que dão corpo a esta dissertação tenham sido realizadas entre outubro e novembro de 2019 a janeiro de 2020, permaneci em contato com as professoras participantes da pesquisa ao longo de 2020, o que possibilitou a atualização de algumas reflexões aqui incorporadas.

³⁹ *Circle time* na Educação Infantil: é um momento em grupo em que as crianças se sentam em círculo ou semicírculo juntamente com a professora para atividades em grupo. Esse período ocorre pela manhã ou à tarde.

número reduzido de alunos no sistema de rodízio, com oferta paralela de atividades extracurriculares presencialmente e o ensino a distância.

Nesse contexto, novos desafios precisavam ser enfrentados: como atender as crianças presencialmente tendo que cumprir os protocolos para evitar o contágio da covid-19 entre as crianças e entre adultos e crianças? Como pensar essa proteção na Educação Infantil? Como acolher as crianças nesse período? Como dar conta de organizar o ensino presencial e a distância? Como lidar com os próprios receios e medos? Como ajudar os pais a lidarem com os seus receios?

Com as novas demandas expostas pela pandemia, Liz, juntamente com as professoras da Educação Infantil, tiveram que repensar os passos a serem seguidos, planejar o retorno às atividades presenciais e as atividades a distância. “Todo esse contexto teve um impacto enorme entre os professores, as crianças e os familiares” (TEAGGI, 2020), exigindo de toda a comunidade escolar um trabalho cauteloso, reflexivo e compartilhado.

Ao longo dos oito anos atuando na educação, Liz foi tomando consciência de seu papel diante da própria experiência educativa em um modo contínuo, contribuindo, assim, significativamente para a construção de seus saberes pedagógicos (CONTRERAS, 2010 apud CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 34).

5.7 Primeira etapa: *tree of life* e entrevista 1

Ao convidar a professora Liz a desenhar a *tree of life*⁴⁰, propomos um padrão para o desenho. A árvore deveria conter três elementos importantes: raiz, tronco e folhas. Na raiz pedi para Liz se concentrar em sua origem, história de família e o que a levou à decisão de ser professora (conteúdo apresentado no tópico 5 desta dissertação). No tronco, ela devia se concentrar em como ela se constitui como professora de Educação Infantil, e nas folhas deveria colocar o que ela vê para sua continuidade na carreira. A seguir, apresentamos o desenho da professora Liz e a entrevista 1.

⁴⁰ A *tree of life* da professora Liz encontra-se no Anexo I.

Figura 3 – The tree of life da professora Liz

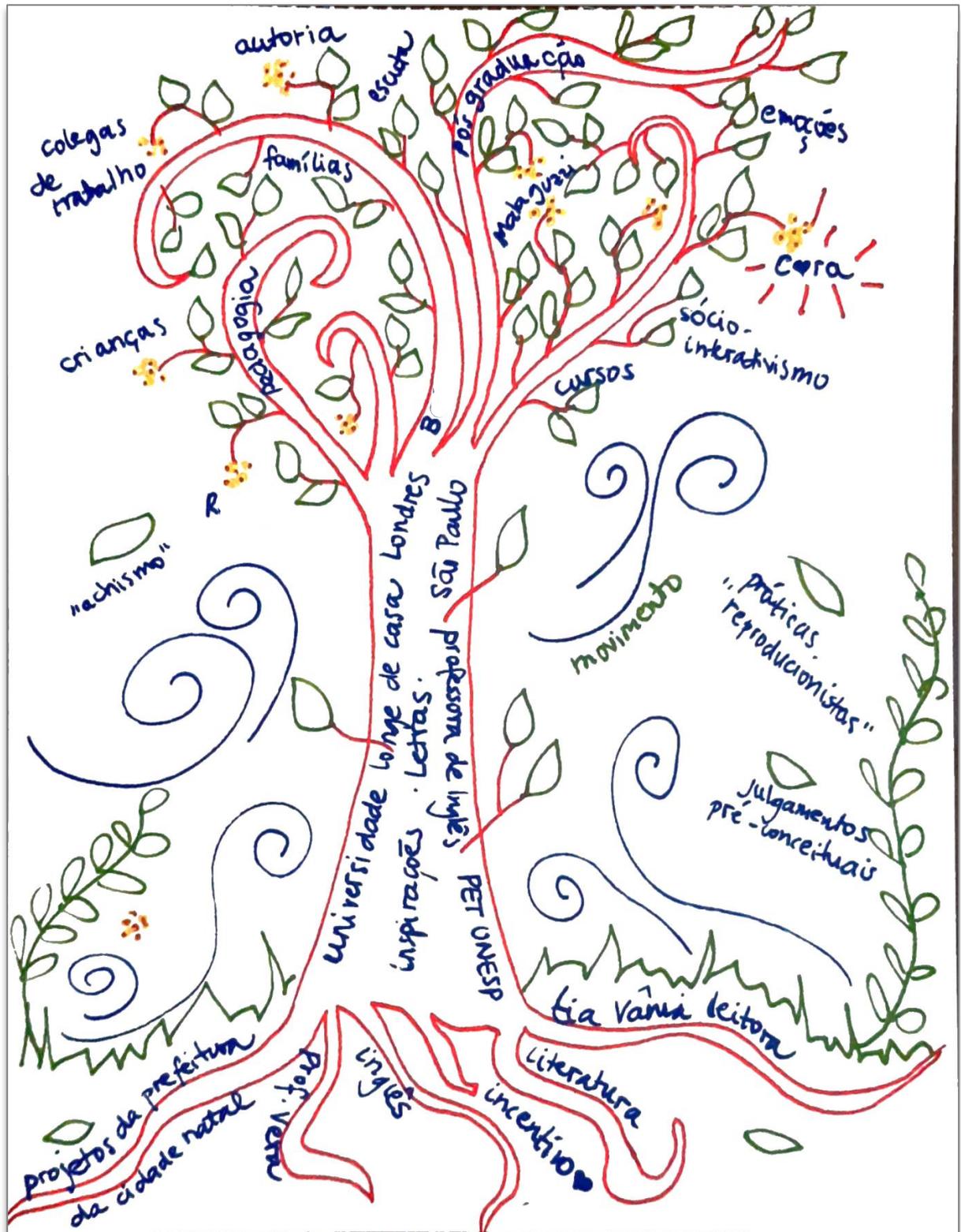


Foto: produzida pela autora, 2019.

Tree of life

O desenho é fruto de um processo de criação que “se articula com outras formas expressivas dos seres humanos” (DERDYK, 2004, p. 24). O desenho é mais do que uma expressão gráfica “através de lápis e papel”, entre contornos e linhas, é “uma forma de raciocinar sobre o papel”, é uma linguagem que ao mesmo tempo expressa e comunica. Ao desenhar objetos, pessoas, animais e situações, passamos emoções e tentamos nos aproximar do mundo (DERDYK, 2004, p. 24).

O desenho, uma língua tão antiga e tão permanente, atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais, escapando da polêmica entre o que é novo e o que é velho. [...] o desenho é exercício da inteligência humana (Liz, 2019).

Por meio da apresentação do desenho e da explicitação de seus significados por meio da narração, tornou-se possível perceber, entre raiz, tronco e galhos, a história de vida e a experiência docente da professora colaboradora na pesquisa. Nesse sentido, o desenho narrativo da professora Liz possibilita estabelecer relações com suas memórias de experiências pessoais e profissionais (BRAGANÇA, 2012). É no desenho narrado ou na narrativa desenhada que nasce toda a estrutura da árvore, com seu porte, formato de copa e tronco.

Em um movimento de olhar mais atento sobre a árvore feita por Liz, observamos diferentes linhas: espiral, reta, curva e ondulada. A linha que é o elemento fundante do desenho, “não é somente uma trajetória que liga dois pontos sobre o papel” (GORSKY, 2015, p. 19), ela expressa sentimentos e sensações, que foram sendo narradas por Liz na primeira entrevista. Aqui, as suas raízes seguem em direção ao solo sustentando toda a estrutura da árvore. As raízes mergulhadas na terra absorvem os nutrientes que conduzem: Tia Vânia leitora; o incentivo que sempre teve; o inglês que esteve presente em sua vida através da mãe e da tia; a profa. Vera e o incentivo à leitura literária.

Entrevista 1

Nesta etapa, ao iniciar a primeira conversa, convidei a professora Liz a me contar o que ela colocou em sua árvore, e pedi para ela escolher uma das três partes da árvore para iniciar a narrativa. Após apresentar as partes de sua árvore, Liz decidiu focalizar as raízes, iniciando a sua narrativa em ordem cronológica, como está em sua biografia. Na sequência, apresentou o seu tronco e folhas.

As raízes

Olhando para a árvore, Liz inicia o seu relato falando sobre as suas raízes. Raízes firmes e profundas, “mergulhadas na terra” (Rubem Alves), sustentam e “fortalecem o desenvolvimento de seus galhos” (LIMA et al., 2021, p. 13). Suas raízes – o pai, a mãe, a tia Vânia, a professora Vera – vão dando sentido a sua trajetória.

[...] eu coloquei das raízes coisas que eu tenho pensado muito. É [...] uma tia minha que já faleceu, [...]. É irmã do meu pai [...] eu gostava muito de ficar com ela.

[...]

Eu tive muito incentivo também dos meus pais e mesmo eles não tendo estudado.

[...]

E a minha tia lia coisas em inglês, e a minha mãe assistia filmes legendados. E eu queria, eu acho que eu queria tá perto delas, acessar o que elas acessavam e eu queria muito aprender inglês.

[...]

Depois de lá eu fui fazer em Bauru [...], tudo isso acho que muitas mulheres na minha vida que foi me incentivando [a mãe, a tia, a professora]. Depois no ensino médio, tudo isso nas raízes, só nas raízes, uma professora também, a Vera, que era professora de literatura, que me marcou muito. Eu era muito apaixonada por literatura, muito, e eu lembro era adolescente e tinha que ler aqueles livros obrigatórios pra prestar Fuvest, prestar Unesp (Liz, 2019).

As raízes são apresentadas como esse lugar do começo, de onde ela começou a crescer, lugar marcado por figuras importantes, mas também do inglês, um dos eixos principais de sua árvore.

Tronco

Na parte do tronco, a professora Liz relata como ela se constituiu como professora de Educação Infantil. A mudança para outra cidade, a mudança para Araraquara, a faculdade de Letras, a própria independência marca o período do seu tronco:

Mas aí acho que foi o tronco da árvore se formando, porque eu saí de casa fui morar em outra cidade fazer faculdade em Araraquara, também era no interior, mas é uma cidade muito maior. Eu fui morar sozinha, porque eu não conhecia ninguém e porque inicialmente não quis morar em uma república nem pensão. Meus pais puderam alugar uma quitinete para mim, na época as coisas eram mais acessíveis e fui morar sozinho em uma cidade nova, numa cidade universitária. E acho que lá muita coisa aconteceu, e amava o curso, mas eu precisava de bolsas também para me ajudar a morar na cidade, queria trabalhar, estudava noite. Então porque as aulas de didática a gente quase não tinha as aulas, eu acho. É um cara da faculdade que tem uma linha segue, mas investe mais algumas coisas. E aí eu acabei sentindo falta disso. Eu acabei tendo bastante didática para dar aula de língua inglesa. Mas para de língua portuguesa não muito e eu lembro que eu terminei a faculdade querendo muito ser professora, mas eu não sentia que estava preparada de maneira alguma. E a maioria dos meus colegas seguiu carreira acadêmica, ficaram na faculdade para fazer mestrado, doutorado. Eu até também segui esse fluxo, comecei o processo do mestrado, mas não era o que eu queria aí eu decidi que eu ia parar e dar aula na cidade. E eu fiquei, acho que isso indo mais para o fim do tronco da árvore (Liz, 2019).

Como já dito anteriormente, o período da universidade foi de muitas transformações. A transição da universidade para o mercado de trabalho, a busca por uma colocação profissional e a oportunidade do intercâmbio.

Ao narrar o crescimento de sua árvore, Liz destaca as leituras que fez:

Eu coloquei aqui algumas leituras que eu acho que mais me influenciaram no trajeto. Porque no tronco eu lia muitas coisas específicas da época de Letras, quando eu fiz Letras eu estudava literatura norte-americana. Então eu pesquisava, eu lia muita poesia, T. S. Eliot, e estudava Walter Benjamin e coisas que não tinha nada a ver, mas que hoje em dia eu acho que tem a ver sim porque são teóricos que falam de linguagem e língua, cosmopolitas. E depois mais pra frente eu fui estudar Vygotsky, Piaget. Acho que eu fiquei mais movida pelo Vygotsky por ser um sociointeracionismo na época que eu comecei a trabalhar com língua inglesa, e dar aula para crianças e pra adultos principalmente. Isso é uma coisa que ficava muito, que me movia muito, que era essa ideia de pensar qualquer ser, criança ou não como ser social, e como você não pode descolá-lo da realidade. E era um desafio muito grande por exemplo: dar aula de inglês pra

adultos porque mesmo que fosse na cidade, na mesma cidade, da mesma comunidade, eram pessoas descoladas da realidade deles ali com o material didático.

E quando eu fui também trabalhar com crianças numa escola que foi antes de voltar pra B., eles tinham também um material que eu tinha que seguir, e eles tinham na biografia Vygotsky e Piaget, e tinha Malaguzzi inclusive na bibliografia, que era por conta da presença da Ayshina e tudo mais, só que eu achava que não tinha sentido, que tinha escript, tinha um roteiro que eu tinha que seguir literalmente com as crianças, e eu achava que aquilo não era sociointeracionismo porque eu não estava levando em consideração o contexto real dali daquele momento, que era uma coisa que vinha do Canadá que de novo fazia eu preparar uma aula que fosse garantir que o inglês fosse ensinado com excelência, mas que eu não entendi ali aonde estava espaço pro desenvolvimento integral daquelas crianças. Então eu comecei a ler mais Malaguzzi, "As cem linguagens da criança", por conta disso, pra conseguir pensar o espaço porque eu sentia muita necessidade de entender melhor aquele espaço que eu estava trabalhando e como aquilo faria diferença na rotina das crianças e na linguagem que tinha que se desenvolver. Eu acho que Malaguzzi foi o que mais me marcou e que depois também até tive um momento de ruptura um pouco porque eu fiquei meio xiita pensando que tinha que ser desse jeito.

Depois eu fui ler um outro livro que falava sobre a aplicação de Reggio Emilia e do cuidado que a gente teria que ter em lembrar que a gente não está em Reggio Emilia rs. E é exatamente isso. E aí eu fui entender como é importante você não só ter essas bases que seja Vygotsky, Malaguzzi, Piaget, é Bruner que eu fui ler também. Mas de ler pessoas que leram esses autores e que situaram essas coisas em diferentes contextos pedagógicos, que é o que eu estou lendo mais agora, que é o Paulo Fochi mesmo, que eu estou muito ligada nessa ideia de pensar as pedagogias situadas, porque Reggio Emilia mesmo é incrível em pensar nas cem linguagens da criança, mas têm muitas coisas que são da rotina ali que é possível naquele espaço, naquela cidade pequena que tem praças, as pessoas se encontram no fim do dia, então como é possível o que trazer de Reggio Emilia por exemplo para São Paulo.

E aí eu estou buscando é ler, beber na fonte por exemplo, ler Elinor Goldschmied para entender melhor o trabalho com crianças bem pequenas. Mas também ler junto esses autores mais jovens que leram antes de mim e que aplicaram antes de mim, que já viram que funciona, e que indicam outras leituras de pedagogia situada, acho que assim eu estou nesse momento. Na pós-graduação também eu lembro de ler muito Emilia Ferreiro porque eu trabalhei, eu fiz o meu TCC em educação bilíngue, porque na época eu era professora de português de crianças de primeiro ano e de ensino fundamental. Então, a psicogêneses também é algo que ficou rodeando a minha prática na época de professora de língua portuguesa.

Então, eu acho que as leituras foram essenciais, que tudo que eu li, que seja um artigo, um livro, tudo de alguma forma ia mudando a minha prática. E eu sinto que quando eu tinha a oportunidade eu discutia as leituras com colegas de trabalho ou mesmo com colegas de curso, a minha ação era muita mais verdadeira. Eu acho que quando eu leio sozinha, eu leio para mim, eu acho que ajuda mais. Quando eu tenho essa possibilidade de trocar com alguém, na escola,

por exemplo, se tem uma formação de você vê se a outra pessoa leu aquilo como você leu, de ver na prática, eu acho que aquilo me tocou mais (Liz, 2019).

O conhecimento teórico que Liz constrói ao longo de sua formação estrutura, assim, sua árvore.

Galhos e folhas

Ao longo de sua narrativa, a professora foi resgatando momentos que marcaram a sua trajetória de formação e que contribuíram para a formação de sua identidade de professora de educação infantil. Liz destaca no trecho a seguir um desses momentos:

Eu acho que um momento muito marcante na minha vida, que eu não coloquei aqui, mas eu acho que é um dos galinhos, foi uma observação de aula que eu tive depois de ter tido a minha filha e eu lembro que o diretor na época fez uma piada que eu achei muito infeliz. Mas que me fez ter mais certeza de que eu estava no caminho certo do que eu acreditava. Que ele fez um comentário de que ele achava que eu tinha amolecido, e me perguntou se depois que eu tinha virado mãe eu tinha amolecido, porque ele viu algumas interações com as crianças que ele achou que eu podia ter sido um pouco mais rígida com elas.

E aí eu achei que foi infeliz o comentário, não foi muito profissional [risos]. Mas no mesmo tempo isso ficou muito marcado, porque eu falei poxa talvez aqui pra essa escola pelo que eles esperam de mim, eu acho que realmente eu deveria ter sido mais rígida. Assim eu entendi o que ele quis dizer pro contexto que eu estava, mas depois eu pensei, mas eu não queria ter sido daquele jeito. Eu acho que eu não sou mais assim, eu não consigo ser desse jeito mais. E isso foi um divisor de águas, eu tive a chance de ir pra educação infantil e ser professora de sala e trabalhar junto com você, e trabalhar com professores, com uma coordenadora, já era uma outra diretora, que tinha uma outra visão também da educação infantil. E a partir daí eu comecei a estudar muito, foi quando muito, muito mais folhas, e muito mais flores começaram a surgir porque eu comecei a ler muitas coisas e trocar. Acho que foi a maior época de troca, porque eu acho que ser professor de turma e estar com colega ali do lado o tempo todo. Porque ser um especialista também é muito enriquecedor, você também roda muito entre muitas turmas e você trabalha com muitas faixas etárias e acaba que a rotina impede um pouco mais que você tenha essa troca diária com o seu colega de trabalho [...] (Liz, 2019).

Na sua fala, Liz apresenta o encontro da professora de português com a educadora, ao narrar um momento de interação com as crianças que, como já dito

anteriormente, mesmo sendo visto como algo “negativo” pelo diretor da escola no contexto de uma pedagogia transmissiva, contribuiu para sua autorreflexão. Ela passou a ouvir de outra maneira, olhar de outra maneira e experimentar de outra maneira (MEIRIEU, 2006, p. 18). Assim, se tornar professora de sala no contexto da educação infantil levou Liz a buscar mais sobre a criança pequena e retomar as leituras sobre a Educação Infantil.

Esta etapa da pesquisa, que combinou a produção da árvore e a narrativa sobre a árvore, permitiu ouvir atentamente a professora para compreender como ela tematiza e teoriza sua própria história de formação.

5.8 Segunda etapa: documentação e entrevista 2

Figura 4 – Materiais documentados.



Foto: produzida pela autora, 2019.

Nossa! Eu tenho tantas coisas aqui e que não estão organizadas como deveriam. Essas aqui são as coisas do nursery que você fez, inclusive umas que você fez e outras que eu fiz também. Eu acho que hoje enquanto eu estava olhando essa documentação da escola que trabalhei há mais tempo, eu acho que tudo meio que veio. Eu comecei a lembrar e a entender que eu tenho um jeito de fazer as coisas que é alterado de acordo com o contexto e com as coisas que têm, que são pedidas ou que acontecem.

(Liz, 2019)

Os materiais documentais reunidos pela professora Liz ao longo da sua trajetória docente apresentam as recordações e experiências vividas por ela no contexto da Educação Infantil em uma escola internacional e em uma escola bilíngue. Eles retratam o seu modo de ser professora, as experiências que constituem sua “memória autobiográfica, a síntese e a referência” de sua história profissional docente (GAUER; GOMES, 2008, p. 507). Trata-se da “história do vivido” que revela o “movimento que educa o próprio olhar para perceber e aprofundar o conhecimento das crianças” (VALVERDE; MELLO, 2021, p. 8).

Para Liz, a documentação é um modo de fazer o trabalho pedagógico que foi se modificando “*conforme as diferentes exigências vão surgindo*” (Liz, 2019). À medida que vai documentando, Liz vai se aprofundando no cotidiano pedagógico e nas aprendizagens das crianças, construindo uma prática reflexiva que permite “ver e entender o fazer e o pensar” das crianças de uma outra forma. Esse exercício de construir a ação pedagógica, de acordo com Fochi (2021, p. 154), implica “na observação, no registro e na flexibilidade do cotidiano educativo que mobiliza o professor a aprender a tomar consciência sobre o seu próprio fazer”.

Para começar, convidei a professora Liz a escolher, dentre os materiais que ela tinha no momento da entrevista, aquilo que representava melhor como ela ensina para iniciar nossa conversa. E pedi para ela me contar o que fazia e como pensava sobre essas práticas à medida que as descrevia.

Mas eu acho que no geral, até então, eu sempre trabalhei com temas, porque eu trabalhei em escolas que sempre tinham temas, então eu tinha que adaptar o meu ensino àquele tema, tinha que procurar saber sobre aquele tema⁴¹[...]. Nessa escola que eu trabalhei há mais tempo, que era uma escola bilíngue canadense, eles tinham uma forma muito estruturada para o professor trabalhar o tema. Eles tinham como se fosse um roteiro já de cada tema, então eu tinha que olhar aquele roteiro tentar seguir o máximo possível aqueles objetivos e adaptar de acordo com a minha turma, se para a faixa etária aquilo funcionava ou não (Liz, 2019).

A professora Liz relata que a sua prática educativa era organizada em torno de temas. A aprendizagem baseada em tema é uma forma de organização do currículo que, na prática de Liz, se traduz em tópicos que podem ser subdivididos. Por exemplo, o tópico “animais” pode ser organizado em subtópicos como animais da floresta e animais do oceano.

Tendo como base um conjunto de fotografias da primeira escola em que atuou, a professora Liz iniciou seu relato destacando que a documentação fotográfica é o recurso que ela sempre utilizou:

[...] eu acho que um recurso que eu sempre utilizei muito foi a documentação fotográfica porque eu gosto de tirar fotos, e eu tenho a memória visual e ter fotos me ajuda me organizar. Então, eu reparei olhando essas fotos da escola que eu trabalhei há mais tempo [escola

⁴¹ Temas: a educação infantil segue um currículo que é baseado em temas/*themes* (inglês) e tópicos/*topics* (inglês).

canadense], por exemplo, que desde daquela época eu já fazia isso de trabalhar com os temas, fazer atividade com as crianças e todas as sextas-feiras eu tinha esse hábito de sentar, olhar todas as fotos, selecionar as fotos, vê o que aconteceu, olhar os fundos das fotos para ver as outras crianças como que elas estavam envolvidas, que às vezes durante a semana e com a correria eu não via algumas coisas. E essas fotos maiores, você consegue até encontrar outras coisas que está acontecendo fora aquela que está focada ali na foto (Liz, 2019).

A documentação fotográfica era um recurso que a professora usava para se organizar, mas que trazia um “algo a mais”: a “fotografia trazia o não revelado” (SANTOS, 2017, p. 22). Para Liz, o ato de fotografar tornou-se muito além de simplesmente fazer imagens, tornou-se um “registro vivo de sua prática educacional”. Ela passou a enxergar a fotografia como uma ferramenta potente, que é mais do que uma comunicação, mas também uma abordagem de trabalho. Neste modo de fazer, ela passou a dedicar um tempo para rever as imagens, refletir sobre as próprias ações, sobre o cotidiano das crianças, como elas estão aprendendo, sua relação com o meio, com as experiências já vividas.

Então, eu acho que isso é uma característica minha, de usar a documentação fotográfica para pensar o futuro. De olhar para aquilo que acho que as fotos falam. Você consegue ver se a criança estava interagindo com o que você propôs ou se ela estava fazendo algo para você que é muito diferente. E muitas vezes eu fui confrontada pelas fotos, de perceber que a criança estava respondendo a mim e não a proposta, que é uma coisa que é bem difícil a gente separar na educação infantil. Ao longo do tempo eu fui entendendo que a criança cria um vínculo muito forte com a gente pela idade. Claro que eu acho que qualquer idade elas vão criar vínculo, mas na educação infantil é diferente, eles são menores, e eles geralmente querem fazer as coisas para gente, para gente ficar feliz e para mostrar para a gente (Liz, 2019).

Pelo relato, percebe-se que para a professora a documentação fotográfica serve para “projetar as ações para o futuro” (JESUS; GERMANO, 2013, p. 31). Esse é “um documento contínuo e um processo para refletir o passado e o presente e projetar o futuro” (FOCHI, 2019, p. 215). Nota-se também que esse documento é revisitado e que serve para orientar o caminho que será trilhado no futuro.

Quando por mim indagada sobre o papel dessa documentação em sua prática, a professora Liz destaca que:

Eu acho que eu tive muitos altos e baixos na profissão, e eu acho que eu sempre usei a documentação. Esse processo fotográfico [...] se eu fosse pensar assim a maior parte do tempo, eu acho que ele foi um instrumento mesmo para eu planejar objetivos. Porque embora eu trabalhasse com temas, eu sempre tive a liberdade de modificar os objetivos desde que tivesse dentro de um campo de experiência ali que era exigido pela escola que eu estava, que eu tinha que trabalhar e tinha que desenvolver as crianças dentro daquilo que eu podia escolher qual era o objetivo. E aí eu sempre tentei usar isso para modificar os objetivos, porque às vezes eu percebi, por exemplo, que as fotos me ajudavam a entender os verbos que eu tinha que usar às vezes para os objetivos, os verbos também para as habilidades. Então por exemplo, eu tinha muita foto de criança manipulando alguma coisa, só manipulando e aí eu percebi que eu estava usando menos outro tipo de habilidade, que eu não estava desenvolvendo o visomotor com outras coisas. não tá presente com outras coisas que não fosse para tirar manipuláveis, talvez com portador de texto com outras coisas. Às vezes passava duas semanas e eu não trabalhava um texto com as crianças mesmo sendo na educação infantil, eu trabalhava mais experiências (Liz, 2019).

Destaca, também, que sempre utilizou a documentação fotográfica mesmo nas fases mais difíceis da profissão. A documentação fotográfica é um instrumento importante para orientar o seu planejamento e a fotografia torna-se uma ferramenta que vai dando visibilidade às aprendizagens das crianças:

Então eu acho que as fotos vão acusando e quando você senta sistematicamente toda semana e olha para as fotos e você bate isso com as coisas que você tem que estar cobrindo em termos de campo de experiência e você percebe o que você está fazendo, o que você está propondo para essas crianças e o que está ficando. Então dentro do que era possível eu sempre tentava usar essa documentação para isso, para mudar algumas coisas, para acrescentar coisas, para tirar outras, para ampliar mesmo os verbos das habilidades que eu estava tentando desenvolver nas crianças dentro dos campos de experiência. Porque especialmente depois que eu fui para essa segunda escola que é a B., que eu tinha muito mais liberdade com conteúdo. Porque a escola anterior [canadense], embora tivesse muita liberdade com os objetivos eu tinha que seguir uma coisa bem mais rígida. Depois que eu fui para a B. eu senti muito o quanto na educação infantil as habilidades priorizam o conteúdo, são mais importantes do que o conteúdo. Eu acho que o conteúdo vem e ele é aprendido especialmente numa escola que você está falando em inglês, eu percebia pelas fotos, pelas interações das crianças, pelo feedback das minhas colegas que estavam comigo o tempo inteiro que às vezes o conteúdo em si não é o que é mais importante, e sim as habilidades e os campos que eu estou desenvolvendo com essas crianças. Eu acho que foi o uso principal sim, eu acho que talvez se não tivesse as fotografias, porque eu não sou tão organizada com outras coisas, por exemplo, como anotação. Eu percebi, por exemplo, no ano passado [2018] que eu me perdia muito anotando coisas, que a gente começou

várias vezes com diferentes caderninhos de anotações das crianças, aí eu realmente entendi que essa questão do fotográfico me ajuda a organizar melhor as ideias (Liz, 2019).

A professora Liz precisou “aguçar o ouvido e refinar o olhar para poder acolher mensagens e indícios expressivos das crianças – suas produções, manifestações e preferências” (OSTETTO, 2015, p. 205). Para ela, a documentação fotográfica também ajuda a direcionar um caminho (FOCHI, 2019, p. 217) e organizar a sua ação docente. Desse modo, ela passa a compreender que o registro fotográfico é uma ferramenta potente, mas que também apresenta desafios e possibilidades:

Então eu acho agora que um ponto que eu preciso desenvolver aí na próxima escola para onde eu vá seria aliar o fotográfico ao escrito, de eu tentar sistematizar. Separar um tempo para pegar aquelas fotos e registrar o que a criança falou naquele momento, porque eu sempre consegui narrar o que estava acontecendo, mas o que eu tenho observado em outras práticas, lido o livro da documentação pedagógica [e avaliação na Educação Infantil] da Formosinho, nas coisas que eu vi o quanto é importante você fazer com que aquela foto vire um portador de texto também com a da criança, que embora eu lembre ao longo do ano, eu quero documentar, eu preciso ter isso registrado. Então esse seria agora o próximo passo, além das fotos, até para sair só de mim o processo, porque que as fotos, ainda mais quando são fotos que eu tirei, eu sei a história daquela. Mas se eu não registro isso por escrito as pessoas com quem eu vou compartilhar elas não sabem a história daquela foto, então acho que é importante tentar unir as duas coisas (Liz, 2019).

Vê-se no percurso da professora que a documentação vai se revelando como um caminho de desconstrução de uma forma simplista de entender o fazer pedagógico (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 112).

Para Hartmann (2022, p. 21), o registro produzido em imagens proporciona “momentos de relembrar, reelaborar” as situações vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano. As imagens auxiliam nas observações e permitem ver muitas vezes o que não foi possível ver no momento em que se estava documentando. Essa possibilidade é acessada por Liz, que enquanto compartilha comigo as narrativas registradas nos excertos a seguir, mostra fotos de crianças brincando com bonecas-bebês:

Então, eu tenho mais documentos de fotos dessa escola que eu trabalhei em 2015, que eu tinha duas turmas. Uma turma de manhã e uma turma à tarde, a turma da manhã bem grande, de vinte crianças e todos com três anos, era bem a faixa etária bem homogênea. Então, eu salvei aqui algumas fotos que era justamente para mostrar, depois

compartilhar com os pais quais eram os processos, e para eu ver quais crianças tinham conseguido fazer as coisas de forma independente, quais crianças tinham precisado do apoio meu ou da assistente o tempo todo, até para ver na semana seguinte se eu podia dar aquilo para a criança acabar sozinha ou se precisava de um apoio à foto também servia para isso. Também para registrar um momento de brincadeira livre, até para a gente ver se essa criança está trazendo a leitura de mundo dela para as brincadeiras.

[...]

Aqui já é uma documentação de atividade de uma aluninha que eu lembro que era a única da sala que falava o inglês como língua nativa. Então era muito confiante e fazia tudo sozinha. A gente tinha muita documentação dela fazendo as coisas, os amigos olhando e tentando fazer com ela. E aqui é a brincadeira de faz de conta, que na época era o começo do ano e a gente estava trabalhando: eu, meu corpo, minha família; E a gente trabalhou muito a questão de bebês porque tinham quatro crianças com irmãozinhos recém-nascidos ou para chegar.

[...]

Foi quando a gente estava falando sobre bebês e de como cuidar de cada bebê. [As crianças] falaram dos irmãozinhos e depois colaram a foto deles bebês. Esse era um menininho que estava com dificuldade em aceitar o irmãozinho. [Mas na escola] ele ficava horas dando banho no bebezinho, na boneca. E é isso também a documentação, que tem essa função do social mesmo das crianças, de você observar como elas se relacionam. Eu podia ver pelas fotos que estavam circulando, quais já tinham um amigo mais próximo. Por mais que você saiba pelo dia a dia, pelas fotos você consegue ver mesmo isso. E depois em uma reunião, por exemplo, com a família poder compartilhar e falar: “Olha só o seu filho já fez um amigo mais próximo, talvez podem marcar de se encontrar fora da escola” (Liz, 2019).

A respeito da documentação partilhada, a professora Liz destaca que a documentação produzida na escola é compartilhada com as famílias e com as crianças. Azevedo (2009) afirma que o ato de documentar permite que aquele que documenta partilhe “o conhecimento construído sobre a realidade documentada” (AZEVEDO, 2009, p. 11).

Segundo Malaguzzi (2021, p. 83), os professores “devem descobrir maneiras de comunicar e documentar a evolução das experiências das crianças na escola. Eles devem preparar um fluxo constante de informações voltadas aos pais, mas que também podem ser apreciadas pelas crianças e pelos professores”. Em seu relato, Liz nos revela que na escola canadense as professoras (ela e as demais professoras) introduziram “a documentação semanal com carta para os pais” (Liz, 2019). Essa foi a sua primeira experiência compartilhando com as famílias “muitos dos momentos vividos pelas crianças na escola” (MELLO; BARBOSA; FARIA; 2017, p. 10). Na escola britânica, ela buscou algumas maneiras de compartilhar com as famílias os fazeres,

mas não somente aquilo que ela produzia sobre as crianças ou o que as crianças produziam, mas também compartilhar a vida cotidiana das crianças, “ampliando a comunicação para além dos muros da escola” (OSTETTO, 2017, s.p.).

Desse modo, a professora passou a fazer um registro fotográfico da rotina das crianças, que era enviado aos pais. Essa documentação era produzida para os pais compreenderem o que as crianças são capazes de fazer e também mostrar aspectos de seus filhos que poderiam lhes ser desconhecidos, tornando-os visíveis (RINALDI, 2012, p. 6). Nesse sentido, as imagens testemunham como as crianças bem pequenas são capazes de participar da rotina da sala.

[Foto que tinham as crianças] essa é uma foto da rotina que eu costumava também documentar até para mostrar para os pais e dizer que sim eles conseguem ajudar a organizar a sala. Então essa é uma coisa que eu também usava a documentação para isso, para mostrar para os pais as coisas. que [as crianças] são capazes de fazer sim, que eles têm essa capacidade desde que você approach, que você chegue neles com palavras certas (Liz, 2019).

Acompanhava o registro fotográfico, o envio de um relatório sobre a rotina das crianças ao longo da semana. O objetivo desse relatório era

[...] ajudar os pais a fazerem perguntas para as crianças. Porque eu lembro que era uma coisa que até hoje os pais falam em reunião: “Eu pergunto como é que foi na escola e o meu filho não fala nada”. Então a documentação era uma [forma] que ajudava os pais também a entenderem que [as crianças] fizeram coisas específicas e tem o dia cheio, e fazem muitas coisas. E que eles podiam ler isso e fazer uma pergunta direta para as crianças, por exemplo: “Ah você desenhou o seu corpo num papel, mas o que você fez no seu corpo?” E eles vão responder, e isso é muito útil até para estreitar essa relação da escola com a família, dos pais com os filhos, para eles não ficarem frustrados que os filhos não conversam com eles (Liz, 2019).

O interesse dos pais em saber sobre o cotidiano dos filhos fez com que a professora ampliasse a documentação (AZEVEDO, 2009). Segundo Rinaldi (2012, p. 6), “a documentação proporciona aos pais uma extraordinária oportunidade, pois lhe dá a possibilidade de saber o que seu filho e filha está fazendo, mas também como e por quê”. A documentação compartilhada com as famílias dá a ver aspectos desconhecidos, “promove a participação na aprendizagem dos filhos “(AZEVEDO, 2009, p. 168), aproxima pais e filhos.

[...] *uma coisa de ir mudando o olhar mesmo, que começou mais por essa coisa de eu gostar muito de tirar as fotos, de querer arquivá-la, de querer compartilhar com as crianças. Mas depois de começar a entender mesmo que foi mudando, foi olhar para a foto e começar a pensar nelas, o que essas fotos significavam. Assim, foi olhar para a sequência de fotos, por exemplo, para começar a pensar nas fotos antes mesmo de alguma coisa acontecer. De pensar que “vai disponibilizar tais coisas essa semana”, eu acho que a gente tem que ficar mais atenta para tirar foto em tal lugar. E isso começou a fazer parte mesmo da rotina de planejamento. Então, eu acho que isso que foi mudando até para inserir as famílias. De fazer com que as famílias documentassem também e compartilhassem com a gente, para as crianças compartilharem na escola o que vinha de casa na escola. Eu acho que isso foi inserido na época de crianças com questão de alimentação, de desfralde, que a gente usou bastante de tirar a foto em casa e levar para a escola e ter esse poder do documentar para a criança se ver mesmo. Acho que isso foi mudando bastante ao longo do tempo (Liz, 2019).*

A documentação também era compartilhada com as próprias crianças para que pudessem revisitar, refletir, interpretar e auto-organizar o seu conhecimento.

A gente tinha foto pendurada na sala, enchia bastante para eles se verem. Mas uma coisa que eu não consegui sistematizar no sentido de usar com muita frequência era de toda semana mostrar para eles as fotos da semana. Talvez de colocar isso na grade mesmo, a gente fazia isso esporadicamente, de estar dentro do possível de toda semana eles possam dar uma olhada nas fotos para ter uma roda de fala, e a gente fez algumas vezes e eu gostaria agora de fazer de outro jeito, imprimir fotos de famílias quando foram visitar a gente, fazer coisas na escola, aniversários. Porque na educação infantil no fim é isso, é o cotidiano que importa, e eu acho que documentar faz a gente vê que eles estão progredindo, o que está acontecendo, porque eles não escrevem ainda. Alguns estão aprendendo a falar, então acho que você documentar até para a própria criança é uma forma de você falar para a criança “Olha o que você consegue fazer” (Liz, 2019).

Utilizando a documentação visual, a professora foi compreendendo que a documentação fotográfica não é um simples conjunto de fotos aleatórias, mas sim um importante instrumento de reflexão para si, para as famílias e para as próprias crianças.

Documentar: pedagogia que escuta

“Olhar” e “escutar” são atitudes que aparecem na narrativa da professora Liz nas três entrevistas. É importante lembrar que a professora assume tais atitudes em um contexto de uma escola tradicional, em que “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas⁴²” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. VII). Ao fazer isso, a professora assume “uma outra pedagogia: uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. VII). Essa é a pedagogia dada a ver nessa narrativa: uma pedagogia que foi sendo construída por Liz com as crianças e para as crianças.

Quando instada a falar sobre o que mudou em sua perspectiva docente a partir do momento que assume esse processo de documentação, Liz relata que:

Eu acho que o que foi mudando foi a minha atenção mesmo. Hoje em dia eu acho que é atenção à escuta, porque eu acho que é uma coisa que vinha de mim, eu fazia muitas vezes, pensando como eu podia usar aquilo. E acho que lendo, aprendendo mais, aperfeiçoando e usando para outras coisas eu acho que mudou até a forma de tirar as fotos, a forma de organizar, até a forma de escolher quais guardar. Hoje em dia eu acho o que eu vejo que mudou mais foi à questão da escuta e do olhar mesmo. De buscar coisas para as crianças nas fotos e não para mim, mas eu acho que foi isso que foi mudando ao longo do tempo (Liz, 2019).

Ao voltar a atenção às crianças, à relação entre elas, às suas aprendizagens no seu cotidiano, a professora Liz caminha para uma “proposta de construir um olhar e uma escuta sensível” (PANDINI-SIMIANO, 2015, p. 30).

Diferentes autores discutem a questão da escuta na Educação Infantil. Oliveira-Formosinho (2002, p.133) destaca que “documentar é olhar e escutar”. Tiburi (2004, p. 8) nos diz que “olhar é diferente de ver”, olhar requer atenção, enquanto ver é algo mediato que não requer tanta atenção. Rinaldi (2022) aponta que “escutar é abrir-se ao outro, estar disponível ao outro. Escutar é um verbo recíproco, nós

⁴² De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. VII), “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” trata-se de “uma máxima do código educativo tradicional das altas classes sociais inglesas” que emigrou para diferentes contextos, para outras classes sociais. No entanto, “saiu da esfera da educação familiar e obteve ressonância na política educativa e na vida escolar”. Máxima essa que fazia parte do cotidiano da escola internacional que é uma escola britânica.

escutamos se somos escutados” (RINALDI, 2022, s.p.). Baracho (2011, p. 30) destaca que a escuta não deve ser “apenas a escuta da palavra falada, mas também a escuta dos gestos, dos espaços, dos desenhos, das expressões” das crianças. Rinaldi (2016) acrescenta que a “escuta é emoção. É gerada por emoção, influenciada pela emoção dos outros e estimula emoção” (RINALDI, 2016, p. 175).

[...] Eu coloquei aqui emoções, as emoções das crianças, porque eu acho que você ser mais maduro ajuda muito a entender melhor como as crianças funcionam. Eu acho que quando eu era mais nova eu tinha muito achismo [...]. Tem a ver com maturidade emocional mesmo. De você entender como você sente, de talvez buscar se compreender melhor para você poder estar mais aberto a escutar melhor as crianças e eu acho que isso é essencial para que elas possam florir. Estar com um adulto equilibrado, que consegue ali escutá-las. Eu acho que isso tem uma leitura que foi essencial, foi da “Disciplina positiva”, que eu acho que li bastante e isso me ajudou na realidade a reencontrar a minha criança e ajudar a lidar com as minhas emoções. [Ao se referir às leituras que fazia] acho que essas leituras transformadoras, e essas escutas das crianças pode permitir que elas entendam mais sobre elas mesmas desde muito cedo (Liz, 2020).

A narrativa de Liz sobre sua própria relação com a documentação ecoa, em grande medida, essas ideias. Temos, assim, uma professora que busca construir uma escuta sensível e que, à sua maneira, não se fecha às emoções.

6. A professora Carolina, suas folhas, flores e frutos

Eu vou começar pelas raízes, que era mais sobre as minhas origens, a minha história e tal. E tem coisas que eu não sei se vão se aplicar a sua pesquisa porque elas envolvem uma questão mais de fé do que a praticidade do dia a dia.

(Carolina, 2019).

6.1 Um pouco da vida da Carolina

Carolina é uma professora brasileira que tem se dedicado à carreira docente na área da Educação Infantil em escolas bilíngues e internacionais. Atualmente é professora de Educação Infantil em uma escola bilíngue localizada no norte da Alemanha, onde mora desde 2019. Iniciou sua trajetória docente como professora de língua inglesa em uma escola particular no interior do estado de São Paulo. Ainda no Brasil, atuou durante quatro anos em uma escola internacional britânica. Sua experiência como professora de inglês a levou a “*caminhar na trilha da educação infantil*” (Carolina, 2019).

Sem ter formação específica para atuar com crianças pequenas, diante do desafio de compreender “*o que é ser professora de Educação Infantil na perspectiva de uma escola britânica*” (Carolina, 2019), Carolina buscou aprender o ofício observando outras professoras na instituição.

Nesse contexto, aprendeu o modo tradicional de fazer pedagogia, e sua prática educativa foi sendo construída a partir de meios e técnicas pedagógicas aprendidas no exercício do ofício, com “materiais estruturados e propostas estandardizadas para a sala” (JAMAL, 2019, p. 15).

Nessa instituição, não era preciso ter uma formação específica para lecionar na Educação Infantil. Havia lá uma concepção de que o professor poderia ser preparado e aprender as técnicas pedagógicas na prática. Essa é uma visão que tem como base a formação de “um técnico que seja capaz de aplicar as técnicas oriundas do conhecimento” adquirido em sua prática educativa, muitas vezes por meio da observação de outros professores e coordenadores pedagógicos (DALL’ORTO, 1999, p. 26).

Ao longo de um ano e meio atuando na Educação Infantil, Carolina começou a sentir necessidade de aprofundamento teórico, ecoando o que Pinazza e Fochi (2018) apontam a respeito da necessidade de muitas professoras construírem uma nova didática na medida em que percebem que o modelo conhecido não responde à complexidade tanto da própria atuação quanto da atuação das crianças (PINAZZA; FOCHI; 2018, p. 13). Isso não significa negar o valor do conhecimento até então construído, como nos diz Carolina:

Então, eu aprendi muito nesses anos, só que chegou um momento depois de um ano e meio lecionando nessa escola, para essa idade de 2 a 3 anos, eu comecei a sentir falta da teoria.

[...]

Eu falei: eu sei a prática, por que que isso funciona dessa forma, por que que aquilo funciona daquela forma. Eu sempre prestei muita atenção no que a diretora falava e aquilo me despertou a curiosidade. Foi aí que eu vi o curso em algumas universidades aqui em São Paulo que aproveitavam a licenciatura que você já tinha tido em outras faculdades e você conseguia terminar o curso de pedagogia, por exemplo, em um ano, porque já anulava algumas disciplinas e já pegava equivalências de algumas matérias. E eu resolvi fazer na Cruzeiro do Sul, e ao invés de terminar em um ano eu consegui puxar todas as matérias e eu terminei em seis meses (Carolina, 2019).

Diante dessa necessidade, Carolina foi buscar isso de que precisava na Pedagogia. Mas seu “momento de virada” no que diz respeito à sua prática ocorreu, em verdade, não com o curso, e sim com a mudança de emprego e o contato com uma nova forma de organização curricular.

Logo que eu terminei essa pós eu mudei de escola, eu fui pra Y⁴³. E a Y é uma escola trilingue aqui no Brasil, mas que ela segue o currículo internacional que é o AB, que a B. ficou anos tentando colocar, não sei se já colocou ou não. Mas a Y colocou há anos e ela já tem esse currículo desde infantil, e é justamente isso, porque foca muito nas emoções, é um currículo que foca muito no saber e no aprender de forma significativa.

[...]

É ele forma sim pessoas é com uma consciência [...] é com uma consciência mais “internacionalizada”, não sei se eu posso falar assim, eu não sei. Essa consciência mais internacional, que ela liga os conteúdos de uma forma que os alunos conseguem fazer essas associações (Carolina, 2019).

⁴³ Na entrevista, a professora citou os nomes das escolas. Neste texto, por questões éticas, esses nomes foram substituídos por letras.

A trajetória de Carolina, por ela vista como ainda em construção, traz seu contato com diferentes modelos pedagógicos nas diferentes instituições por onde passou. Em suas palavras, a professora nos conta que

foi um choque, porque enquanto eu estive na [escola] B, o foco era aprender, aprender, aprender. Então, os meus alunos de dois e três anos tinha uma boa parte do grupo que sabia escrever o próprio nome, sabia os números (Carolina, 2019).

A transformação de sua prática pedagógica, nesse sentido, ocorre quando se instaura o “choque” entre uma visão de ensino mais centrada no desempenho e na aprendizagem de conteúdos e outra visão mais ampliada do caráter educacional da educação de crianças, fazendo-a dar início à sua reflexão sobre “qual lugar as crianças ocupam nesse processo” (CONTRERAS, 2011; CARVALHO; FOCHI; 2017, p. 34).

6.1.1 Quem é a professora Carolina

Trata-se de alguns fatos que contribuíram para definir o meu perfil de professora e que, sem dúvida, têm suas raízes na sua história de vida, mas não a ilustram na sua complexidade (MOURA, 1998).

Carolina nasceu em Rio Claro, município do interior de São Paulo, em 1987. Passou a infância e a adolescência nessa cidade, onde morou com a mãe, o pai e duas irmãs até ingressar na universidade em 2006.

Sua trajetória escolar se divide entre a escola pública e a privada por meio da concessão de bolsas. Até a quarta série frequentou a escola pública e na quinta série mudou para um colégio tradicional particular alemão onde ficou até o primeiro ano do colegial. O colégio foi fundado na década de 1800 por um professor alemão que veio ao Brasil para atender os filhos de imigrantes alemães e suíços residentes em Rio Claro. O colégio funcionou como um internato de 1910 a 1989.

No segundo e terceiro anos do ensino médio, estudou em um colégio com sistema Anglo, que tinha um ensino voltado para o vestibular.

[...] até a quarta série eu morei em uma cidade do interior chamada Rio Claro. Eu não venho de família rica, e até a quarta série estudei

em escola pública e minha mãe sempre disse que a maior herança que ela poderia dar para gente era o estudo, que era o que tornaria a gente independente (Carolina, 2019).

Motivadas por sua mãe, para quem o estudo era a maior herança que ela poderia deixar para as filhas, tanto Carolina quanto suas irmãs prosseguiram os estudos até o nível superior, e se formaram em universidades públicas.

6.1.2 Nunca quis ser professora

Eu nunca pensei em ser professora, não era uma coisa que eu tinha em mente. Tanto que a minha primeira faculdade foi de Biologia. Eu me formei na Unesp em Botucatu, mas eu não gostava do estágio em docência (Carolina, 2019).

Em 2006, ingressou no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Botucatu. Coursou Ciências Biológicas, curso que concluiu no ano de 2011.

Ao narrar parte de sua trajetória como aluna, Carolina destaca que nunca pensou em ser professora e que a escolha do curso se deu por ser mais amplo e por não estar focado em formar professores.

Em sua trajetória universitária, participou de poucas atividades acadêmicas complementares e de aprofundamento, nenhuma delas voltada à docência. Ao concluir a graduação, recém-formada, foi para a Irlanda, onde realizou trabalho voluntário com pessoas com deficiência (PcD) entre 2011 e 2012 em uma comunidade que fazia parte de um movimento internacional.

Ao retornar ao Brasil, passou por um período de muitas incertezas quanto à sua inserção profissional e sua vida pessoal. Esse momento de “reavaliação das escolhas realizadas, das experiências vividas até o momento” (SUPER; SAVICAS; SUPER, 1996 apud TEIXEIRA; GOMES, 2004, p. 48) foi difícil e ela acabou passando um ano parada e deprimida. Carolina não desejava atuar em nenhuma das diferentes áreas da biologia e dar aula não era uma opção de carreira. Ela assim narrou esse momento:

Quando eu voltei ao Brasil eu não sabia o que fazer da minha vida, eu sentia que não queria seguir na área de biologia, porque enquanto eu fazia a faculdade eu sempre falava “Aí, dar aula pra mim vai ser

seguro-desemprego”. Eu nunca vi isso como uma primeira escolha de profissão (Carolina, 2019).

A transição da universidade para o mercado de trabalho foi muito difícil, ainda mais porque essa transição só ocorreu um ano após ter concluído a graduação. Carolina não queria dar aula, no entanto aponta que “*na falta do que fazer*” (Carolina, 2019) foi dar aulas de inglês. A escolha ocorreu por falta de outras alternativas e de expectativa profissional. A ideia de que dar aula seria uma forma temporária de viabilizar sua vida financeira enquanto ela estivesse sem um outro trabalho foi a alternativa que ela escolheu para não ficar parada.

6.1.3 Aulas de inglês: a busca por uma colocação profissional

Na falta de ter o que fazer comecei a dar aula de inglês numa escola particular em Rio Claro (Carolina, 2019).

No ano de 2013, começou a dar aulas de inglês em uma escola particular de ensino regular em Rio Claro para turmas desde a educação infantil até o ensino fundamental. Mesmo não tendo formação específica em Letras para ministrar aulas de inglês, foi contratada porque tinha fluência na língua, além de experiência internacional em um país anglófono, a Irlanda.

Nessa instituição, ela dava aula duas vezes por semana. A escola tinha um sistema apostilado, os livros didáticos não eram efetivos, não tinha um guia curricular para o ensino da língua inglesa.

[o] ensino de inglês parecia ser ofertado mais para cumprir um papel, para dizer que tem, que a escola estava fornecendo um ensino de línguas, mas do que garantir um aprendizado dessas crianças mesmo. Mesmo assim as crianças se interessavam pelas aulas porque era algo novo (Carolina, 2019).

Ao mesmo tempo em que dava aulas de inglês, ela procurava outra oportunidade de emprego fora de Rio Claro, em São Paulo. Na verdade, Carolina se candidatava para qualquer vaga de emprego em todo o Brasil. Também prestava concursos na área da biologia, ou qualquer “*concurso que aceitasse um diploma, mas nenhum voltado para a área do ensino*” (Carolina, 2019). Ela se mantinha firme: não

pensava em dar aula, queria trabalhar e ganhar bem, e isso não aconteceria se ela tomasse a docência por ofício.

Nesse período, ela ainda estava deprimida e passou por uma experiência que, em suas palavras, foi de fé:

[...] aí que eu falo que entra a parte da fé, eu fui Cordeirópolis, é uma cidade vizinha de Rio Claro. Tem uma mulher lá que é conhecida como mulher dos anjos, que dizem que essa mulher passou por uma história que exigiu dela muita fé e a partir disso, segundo dizem, Deus deu o dom para ela de conseguir prever algumas coisas. Mas que ela tinha que usar esse dom para ajudar as pessoas. E eu fui visitar essa mulher porque eu estava precisando de uma luz, de uma força, enfim. Essa mulher me disse que eu conseguiria uma vaga de trabalho através da indicação de uma amiga e que seria no final de janeiro, começo de fevereiro. Nessa época eu estava em outubro do ano anterior, e eu falei "Bom vamos ver" (Carolina, 2019).

No mesmo ano, cadastrou o currículo em uma plataforma de busca de emprego e passou a usar o site para se candidatar a diferentes vagas de trabalho. Como namorava um rapaz que morava na cidade de São Paulo, passou a ir para a capital para participar de alguns processos seletivos para vagas de professora de inglês em algumas escolas de línguas. Sem imaginar, as entrevistas que fez foram preparando-a para os processos seletivos seguintes. Uma amiga comentou que tinha se candidatado a uma vaga de professora de inglês em uma escola internacional em que o salário era ótimo, e sugeriu que Carolina se candidatasse também pela mesma plataforma.

Carolina, então, resolveu participar do processo seletivo para a vaga de professora, sem, no entanto, interromper o envio de currículos para outros empregos fora da docência. Foi chamada por algumas empresas, mas recusou as ofertas devido aos baixos salários. Em janeiro de 2014, foi chamada para fazer a entrevista na escola internacional indicada pela amiga. A vaga disponível era de professora na Educação Infantil para atuar com uma turma de crianças com idade entre dois e três anos. A escola buscava uma professora fluente em língua inglesa e não exigia a formação específica para trabalhar com crianças. O salário e os benefícios eram bem atrativos e, mesmo não tendo experiência para trabalhar com essa faixa etária, ela aceitou continuar participando do processo seletivo, que aconteceria em duas fases: uma entrevista e uma aula teste ministrada em inglês.

Aprovada na entrevista, ela tinha que planejar a aula para a segunda fase do processo seletivo. Como não sabia como era a rotina na Educação Infantil e como seria uma aula para essa faixa etária, perguntou se poderia acompanhar a rotina da turma como observadora antes da aula-teste. Autorizada pela escola, Carolina acompanhou a turma ao longo de uma semana para então completar a segunda etapa do processo seletivo. Aprovada, foi contratada pela escola britânica e a ideia inicial de dar aula só por um tempo, enquanto buscava uma vaga de emprego em outra área, se transformou em uma oportunidade de ter uma profissão com o que considerava um bom salário.

6.2 Desenvolvimento docente

6.2.1 Professora de Educação Infantil

E aí eu tive que dar uma aula-teste. A minha amiga não foi chamada para a entrevista, eu dei essa aula-teste no dia 30 e 31 de janeiro. No mesmo dia eu saí da escola e estava sentada na Fnac e veio a resposta, eles estavam me contratando. Eu fui aprovada no final de janeiro e no começo de fevereiro eu fui contratada. É por isso que eu falo que é uma questão de fé, porque aconteceu exatamente como a mulher disse (Carolina, 2019).

No início do mês de fevereiro, Carolina foi contratada pela escola britânica para ser professora da turma de *pre-nursery*, com crianças em idades entre 2 e 3 anos, mesmo não tendo experiência ou formação específica para atuar com essa faixa etária. Seu ingresso na carreira tornou-se possível preponderantemente devido ao conhecimento da língua inglesa, à sua experiência como professora de inglês de uma escola de idiomas e à sua vivência na Irlanda. A formação inicial na Biologia contribuiu, em sua percepção, apenas secundariamente. Mas Carolina continuava reticente quanto à profissão, e tentava se convencer apegando-se às oportunidades que aquele trabalho poderia propiciar:

Então, tudo o que eu vi, dar aula foi uma necessidade de início, não foi uma vontade. O salário era bom, a escola era muito bem qualificada, então era uma oportunidade de trabalhar. Também se tinha a oportunidade de ir para o exterior, porque era uma escola que era parte de uma fundação que tinha outras escolas no exterior e teve

alguns pontos que me atraíram e que me fizeram aceitar esse cargo de professora (Carolina, 2019).

O sucesso nesse processo de ingresso também é atribuído por Carolina a uma característica de sua personalidade: seu ímpeto de ir atrás das coisas, de abraçar as oportunidades, de procurar aprender rápido e encarar desafios.

Nessa instituição, o trabalho pedagógico na educação infantil dentro do contexto dessa escola internacional, em que o currículo vigente é o britânico, a levou à construção de uma pedagogia tradicional baseada na transmissão de conhecimento.

6.2.1.1 Como aprendeu a lecionar na instituição britânica

[...] Aprendi a como lecionar para crianças de 2-3 anos na prática: perguntando, observando e errando muito (Carolina, 2019).

Ao ingressar na carreira docente, a professora Carolina não era uma educadora recém-formada, ávida a viver experiências profissionais ao ingressar em uma instituição educacional (GOMES, 2009). Pelo contrário, não tinha uma formação específica e nem experiência em lecionar para essa faixa etária. Ela teve que ir construindo a sua prática a partir da observação da turma e das outras professoras.

Carolina não sabia o que era um jardim de infância, o que era ser professora de criança pequena. Tudo era novo. Além disso, começou suas atividades no meio do ano escolar⁴⁴. A turma já tinha passado pelo período de adaptação e de desfralde, as crianças eram independentes e não precisavam tanto do seu auxílio. Sem ter vivenciado todas essas fases importantes na educação infantil, Carolina teve de compreender como é o processo de organização curricular da Educação Infantil dentro do contexto de uma escola britânica, além de se familiarizar com as dinâmicas e organização do planejamento na Educação Infantil.

A escola estava se preparando para o término do ano letivo, então era necessário compreender quais eram as expectativas da escola quanto às aprendizagens das crianças para escrever os *reports* de cada uma. O *report* é um relatório que apresenta o desenvolvimento e desempenho da criança feito a cada semestre letivo.

⁴⁴ Conforme já explicado anteriormente, o calendário escolar anual das escolas Internacionais tem início no mês de setembro e é finalizado no final do mês de julho.

Ser professora de Educação Infantil dentro dessa escola foi dando indícios de que não bastava ter um inglês “fluyente” e ministrar aulas “interessantes” e “legais”, assim como nas escolas de línguas. Era necessário um conhecimento específico para compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem, como se organiza o tempo e espaço infantil, como criar um ambiente visual satisfatório dentro da forma como a escola se organiza.

Nesse período, Carolina relata que a diretora e a coordenadora foram de grande ajuda. Ela aprendeu muito, mas após um ano e meio lecionando nessa escola para essa faixa etária, ela começou a sentir falta da teoria. E começou a refletir: *“Eu sei a prática: por que que isso funciona dessa forma, por que que aquilo funciona daquela forma. Eu sempre prestei muita atenção no que a minha diretora dizia. E aquilo me despertou a curiosidade [...]”* (Carolina, 2019). Foi quando foi procurar algumas universidades para fazer o curso de pedagogia, mas ela queria uma faculdade que pudesse ter o aproveitamento de crédito das disciplinas que cursou na licenciatura. Encontrou algumas faculdades em que era possível concluir o curso de pedagogia em um ano. Em 2016, ingressou no curso de pedagogia na Universidade Cruzeiro do Sul, e ao invés de concluir o curso em um ano, conseguiu fazê-lo em um semestre.

Após concluir o curso de Pedagogia, a escola apresentou uma proposta para que ela fizesse uma pós-graduação a distância, ofertada por uma universidade britânica, University of Nottingham. Junto com a pós-graduação foram-lhe apresentados alguns “benefícios” que ela receberia, além do título de pós-graduada em Educação: a validação internacional, o aumento de salário (naquela escola, os professores brasileiros ganhavam menos que os professores estrangeiros, mesmo lecionando na mesma série), mudança de turma e oportunidade de lecionar no exterior, pois a instituição tinha outras unidades em outros países. Ir para fora do Brasil era algo que ela desejava.

No entanto, havia uma contrapartida para todos esses benefícios. Carolina teria que assinar um contrato em que ela se comprometia a permanecer na escola por um período de quatro anos, como forma de devolver à instituição o apoio financeiro que receberia. Caso quisesse sair antes desse período, ela teria que devolver à instituição o valor pago pela pós-graduação. E o valor em moeda brasileira, o real, era alto.

Entre 2016 e 2017, cursou a Postgraduate Certificate in Education – International (PGCEi⁴⁵), uma pós-graduação oferecida a distância para professores que trabalham ou desejam trabalhar em escolas internacionais. Para Carolina, foi um período muito difícil, o curso era puxado, eram muitas leituras em inglês e os trabalhos também tinham que ser escritos em língua inglesa. Trabalhar em período integral não deixava muito tempo para estudar, ela acabava estudando durante a madrugada e chegava na escola muito cansada. Em todo o período do curso, a escola não ofereceu outras formas de suporte, como havia sido prometido no início.

Nesse ínterim, a escola foi vendida para uma outra instituição internacional na qual não havia plano de carreira para assistentes e professores brasileiros. Por ser uma instituição internacional, a maioria do corpo docente é de falantes nativos de inglês, a outra parte tem que ser *insert host country* (professores do país anfitrião de inserção da instituição). Essa configuração reitera um pensamento por parte da instituição e dos pais, que acham que os profissionais falantes nativos de inglês são as pessoas mais qualificadas para ensinar na escola em que o inglês é a principal língua de instrução (CHAPUREDIMA, 2000).

Quase um ano após concluir a pós-graduação, Carolina percebeu que mesmo com a PGCEi, nessa instituição não seria possível construir um plano de carreira, mudar de turma ou exercer a função de coordenadora pedagógica, cargo que só era preenchido por uma professora estrangeira.

Ao longo de quatro anos atuando na instituição britânica, de 2014 a 2018, ela buscou pela progressão na carreira, o que não aconteceu. Apesar da remuneração na rede privada de ensino ser maior do que na rede pública (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA; 2009), o salário também se diferencia muito de instituição para instituição, sendo as escolas brasileiras para as elites, principalmente internacionais, as que possuem melhor remuneração (CARDOSO, 2018).

Porque a gente acaba sendo mais valorizado. Eu não estou falando que isso é correto, mas que pelo que eu vejo nesse meio de escolas internacionais, eu leciono desde 2014, eu vejo que faz diferença. O professor com uma experiência no exterior ele é mais valorizado do que um professor excelente que tem só uma experiência no Brasil.

⁴⁵ O Postgraduate Certificate in Education – International (PGCEi) é uma qualificação acadêmica que certifica o profissional a atuar em educação em diferentes níveis de ensino. A pós-graduação se divide entre o estudo universitário e a prática de ensino individual, trata-se de uma formação técnica, que se pauta no aperfeiçoamento da prática docente.

Isso é um pouco frustrante. Então para a área que eu trabalho, o caminho que eu estou seguindo, porque eu não me vejo saindo de escola internacional, e mesmo que eu saia eu tenho certeza que eu vou acabar sendo mais valorizada por conta dessas experiências do que se eu não tivesse. Eu acho que às vezes acaba sendo um problema do Brasil a não valorização do seu próprio profissional (Carolina, 2019).

No entanto, em relação à valorização salarial dos professores na instituição havia uma diferença. As professoras estrangeiras que também atuavam na educação infantil ganhavam bem mais do que as professoras brasileiras. Além dos benefícios diferenciados custeados pela escola, como moradia e transporte (Uber ou táxi), também havia ajuda de custo para sua manutenção no país, como seguro-saúde e todo o custeio na Polícia Federal com documentação e visto de trabalho.

Foram quatro anos lecionando na mesma instituição e o sonho de atuar no exterior foi ficando cada vez mais distante. Então, no início do ano de 2018, recebeu uma proposta para atuar como professora de Educação Infantil em uma instituição judaica trilingue (português, inglês e hebraico). O salário e a carga de trabalho eram melhores para trabalhar meio período com crianças com idade entre 3 e 4 anos. A instituição judaica segue o currículo brasileiro, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelo programa International Baccalaureate (IB)⁴⁶.

Diante das condições de trabalho na escola britânica, Carolina decidiu aceitar a proposta da escola judaica. Com a saída, teve que pagar o valor do curso de pós-graduação que havia feito (*commitment*) pela quebra de contrato, mas foi dispensada de cumprir o aviso prévio, pois a escola aceitou a rescisão assim que ela pediu a demissão.

A saída da instituição representou não apenas a mudança de um ambiente de trabalho, mas levou-a a “assumir a autoria dos percursos que ali são trilhados” (FOCHI, 2019, p. 60). A mudança de contexto pedagógico contribuiu para a construção de uma nova profissional, que passou a vivenciar na prática diferentes “posições teóricas” que foram definindo um novo modo de fazer pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 21).

⁴⁶ International Baccalaureate (IB) tem quatro programas acadêmicos: Primary Years Programme (PYP), Middle Years Programme (MYP), Diploma Programme (DP) e Career-Related Programme (CP).

Para Carolina, a busca por melhores condições de trabalho e desenvolvimento profissional com foco na carreira, especialmente no que diz respeito à remuneração e ao plano de carreira, foram forças impulsionadoras de seu processo de mudança de rumo profissional.

6.2.1.2 Como aprendeu a lecionar na instituição judaica trilingue

Em fevereiro de 2018, Carolina iniciou uma nova caminhada como professora em uma escola trilingue. Nesse contexto, precisou compreender um novo tipo de currículo, pois a instituição judaica seguia o “Programa de Educação Internacional Transdisciplinar” (*Primary Years Programme IB – PYP*), uma abordagem centrada no aluno, na educação de crianças de 3 a 12 anos. O programa busca “desenvolver o crescimento integral, pessoal, emocional e social da criança”, com foco “na mentalidade internacional e contribuir para a construção de um mundo melhor e mais pacífico” (*Brochures: Educação para um mundo melhor*)⁴⁷. Para Carolina é justamente isso,

[...] porque foca muito nas emoções, é um currículo que foca muito no saber, no aprender de forma significativa. É, ele forma sim pessoas é com uma consciência. É com uma consciência mais internacionalizada, não sei se eu posso falar assim. Essa consciência mais internacional que liga os conteúdos de uma forma que os alunos conseguem fazer essas associações (Carolina, 2019).

Então, para ela foi um choque, porque na escola britânica o “foco era *aprender, aprender, aprender*” (Carolina, 2019), algumas crianças de 2 e 3 anos de idade saíam de lá sabendo escrever o nome, sabendo os números, sabendo contar.

[...] eu lembro da Y, eles escreviam os nomes deles, então era muito puxado. Só que eu olho, na minha opinião, hoje eu vejo que eles perdiam muito essa parte do brincar. Tinha esse brincar, mas não era o grande foco porque tinha uma pressão muito grande em cima deles, desse desenvolvimento, desenvolvimento curricular (Carolina, 2019).

Na escola britânica, as crianças tinham o ensino de leitura, fonética e matemática desde o *pre-nursery* ao *reception*. Na escola judaica, ela entrou

⁴⁷ Brochures: International Baccalaureate Organization, ano de 2015, versão em português. Disponível em: <https://www.ibo.org/digital-toolkit/brochures-flyers-and-posters/>. Acesso em: 17 maio 2023.

dando aula para uma turma mais velha, entre três e quatro anos, eles tinham um outro enfoque. As crianças aprendiam números e tal, elas aprendiam a reconhecer o nome, mas não necessariamente a ler. Mas elas não saíam escrevendo, o aprender estava todo focado no brincar (Carolina, 2019).

Carolina aprendeu muito, mas relata que no início foi difícil romper com a “visão propedêutica de escolarização precoce das crianças para as etapas subsequentes da educação básica” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 27). Em suas palavras:

[...] quando eu vi que estava tendo um retorno, que realmente era uma metodologia muito válida, porque a escola também segue um pouco Régio Emília. Que também foca em toda essa questão da emoção, a questão do imaginativo, essa questão do brincar, da parte mais criativa, mais artística. E aí quando eu comecei a ver que tinha resultado eu me surpreendi de uma forma muito positiva. E eu adquiri mais gosto ainda pelo ensinar (Carolina, 2019).

Foi nesse contexto escolar, por meio do currículo IB, que Carolina aprendeu a desenvolver e a valorizar práticas pedagógicas que tivessem como eixo norteador as interações e brincadeiras (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 28). As suas novas experiências e aprendizagens como professora não fizeram com que abandonasse o desejo de dar aula no exterior. Para ela:

[...] dar aula no exterior continuaria contribuindo ainda mais pra minha formação como professora. Porque você está em um país diferente, uma cultura diferente, uma metodologia diferente talvez. E você lidando com professores gringos de todos os lugares que vão para essas escolas dar aula, e você tendo oportunidade de vivenciar novas práticas (Carolina, 2019).

Durante o primeiro ano em que atuou na escola judaica, Carolina não submeteu seu currículo para outras instituições, mas não deixou de lado o sonho de trabalhar no exterior. No segundo ano, teve a oportunidade de trabalhar com crianças com idades entre 3 e 5 anos e decidiu se candidatar para vagas de professora de Educação Infantil em escolas no exterior. Recebeu propostas de escolas localizadas em diferentes lugares do mundo: Alemanha, Omã, Malásia, Rússia e China. Carolina acabou optando por uma escola alemã e passou a vivenciar uma nova experiência cultural e profissional, como professora de Educação Infantil em um outro país, agora também como expatriada.

6.2.1.3 Como aprendeu a lecionar na instituição alemã bilíngue

Em 2019 Carolina foi contratada como professora de Educação Infantil por uma escola alemã de ensino bilíngue (alemão e inglês). A instituição tem um currículo adaptado ao seu conceito de educação bilíngue, sua metodologia de ensino se baseia no currículo da Baixa Saxônica e na lei da Baixa Saxônia, com elementos de currículos internacionais, como dos Estados Unidos da América e do Reino Unido. A educação infantil segue o “Plano de Orientação para a Educação na Área Elementar das Creches da Baixa Saxônia” (*Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich Niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*) e tem o complemento do currículo britânico (*Foundation Stage Curriculum*). As turmas da Educação Infantil têm dois professores, um falante nativo de alemão e outro fluente em língua inglesa.

A escola também tem o ensino infantil focado no brincar e no desenvolvimento emocional, assim como na escola judaica.

[Tem] todos os requisitos, todos os objetivos do currículo britânico para serem desenvolvidos, mas tem que ser de uma forma muito leve, de uma forma muito tranquila, de uma forma muito divertida. Tem que atrair a atenção dos alunos, tem que fazer sentido (Carolina, 2019).

Para Carolina, a atual experiência no exterior tem sido importante para a sua formação pessoal e tem agregado muito a sua formação docente e aperfeiçoamento como profissional.

O custo de vida no exterior para professores que atuam em escolas internacionais e bilíngues varia de acordo com cada país. Algumas instituições oferecem ótimos benefícios, altos salários, acomodação gratuita, seguro-saúde ou algum tipo de auxílio-moradia. Para professores que têm família, várias escolas oferecem o ensino gratuito ou descontos para seus filhos.

Na instituição em que Carolina atua na Alemanha não é assim. Os professores estrangeiros não têm nenhum tipo de suporte (moradia, transporte, ajuda de custo) e a instituição não oferece cursos para a formação continuada dos professores. Ela destaca que:

Isso é uma coisa que a gente critica muito, que deixa muito a desejar. Poxa, é uma escola internacional em que eles trazem os professores do mundo todo para cá, tem professores da Escócia, da Austrália, dos

Estados Unidos, eu no caso, professores de Londres. Porque é isso que move essas escolas, esse título, enfim, para a escola, mas que ao mesmo tempo não tem prática. Eu particularmente acho bagunçado, e eu acabo sentindo falta disso [desse apoio oferecido pela escola] (Carolina, 2019).

Para Carolina, a questão das condições de trabalho permanece imperativa, e ela julga ser essencial que o professor que atua em escolas internacionais no exterior receba benefícios adicionais, principalmente em instituições nas quais os salários não são tão altos.

A busca por melhores condições de trabalho associada a novas experiências de aprendizagem levou a professora a ter contato com diferentes escolas em diferentes contextos, currículos e concepções de infância. A diversidade cultural inerente a essas experiências tem contribuído para sua formação docente.

Eu tenho contrato de dois anos na Alemanha, mas eu quero cumprir esse contrato lá, mas depois eu não penso em voltar para o Brasil ainda. Eu quero ver se eu vou para a Espanha, se eu tento uma outra escola. Porque eu acho que quanto mais eu puder absorver e aprender, eu acho que mais ricas as minhas aulas⁴⁸ vão ser. E eu tento lecionar para diferentes grupos no ensino infantil para expandir a minha experiência. Comecei no pre-nursery, já passei por nursery, eu fiquei por um ano na idade de nursery, e hoje eu estou em uma turma de idade de reception [crianças em idade de 4 e 5]. Eu acho que isso é ótimo para eu poder englobar todo o ensino infantil (Carolina, 2019).

Carolina, agora professora experiente (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO; 2018, p. 25), busca por diferentes oportunidades profissionais e almeja para a sua formação profissional seguir caminhando como professora de educação infantil em escolas internacionais.

6.3 Primeira etapa: *tree of life* e entrevista 1

Nesta parte, apresentamos a *tree of life* da professora Carolina e a entrevista 1, que foi uma fonte preciosa para a escrita da sua biografia. Através dos três elementos a seguir: raiz, tronco e folhas, apresento o desenho da professora colaboradora Carolina⁴⁹:

⁴⁸ Aulas – escolas escolarizantes – na Educação Infantil não tem aula.

⁴⁹ O desenho da árvore da professora Carolina é longo, por isso a árvore completa encontra-se no Anexo II.

Figura 5 – The tree of life da professora Carolina

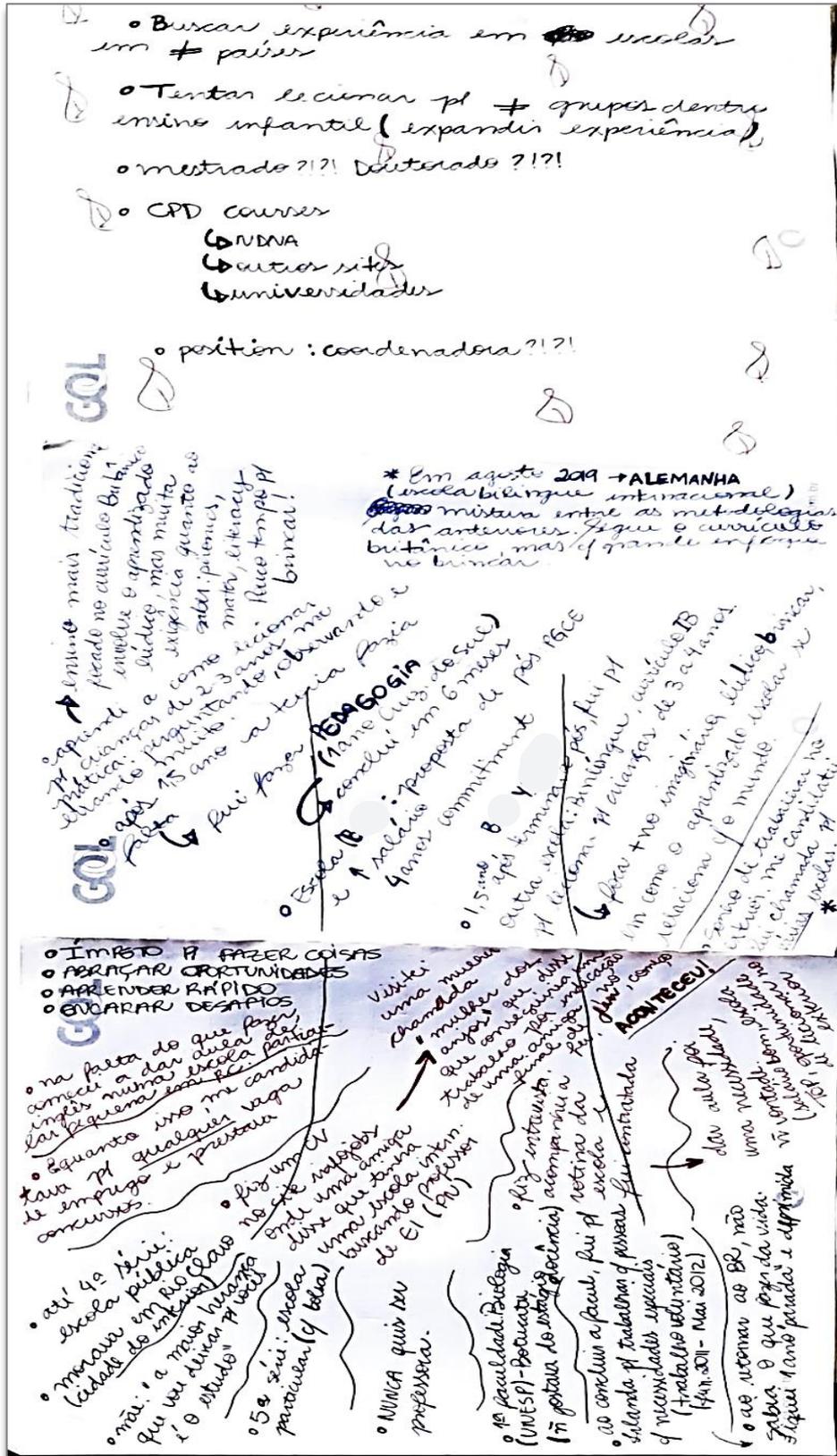


Foto: produzida pela autora, 2019.

Tree of life

Cada parte da *tree of life* apresenta as experiências vivenciadas pela professora Carolina. Como já mencionado anteriormente, através do desenho narrado podemos estabelecer relações com as “memórias de experiências pessoais e profissionais” (BRAGANÇA, 2012) das professoras-colaboradoras. Com olhar mais atento sobre a árvore da professora Carolina, observamos um sistema de raízes que são as frases. São elas que nutrem e vão compondo toda a extensão de sua árvore.

Entrevista 1

Raízes

Iniciamos a primeira conversa a partir da *tree of life*, e convidei a professora Carolina a escolher uma das três partes para iniciar. Com a árvore (Figura 5) nas mãos a professora decidiu iniciar a sua narrativa primeiro pelas raízes, depois tronco e folhas, como demonstra a seguir um trecho de sua narrativa:

Eu vou começar pelas raízes, que era mais sobre as minhas origens, a minha história e tal. E tem coisas que eu não sei se vão se aplicar a sua pesquisa porque elas envolvem uma questão mais de fé [...] do que a praticidade do dia a dia (Carolina, 2019).

As raízes apresentam a sua trajetória de formação inicial, a questão profissional e a busca por uma colocação profissional. Suas raízes são marcadas por sua trajetória formativa, é ela que nutre e sustenta a sua árvore.

*Mas basicamente [...] começa aqui, até a quarta série eu morei em uma cidade do interior chamada Rio Claro. Eu não venho de família rica, e até a quarta série estudei em escola pública e minha mãe sempre disse que a maior herança que ela poderia dar para gente era o estudo, que era o que tornaria a gente independente.
[...]
Na quinta série eu mudei para uma escola particular era um colégio alemão, a gente tinha bolsa de estudo. E estudei lá até o primeiro colegial e depois segundo e terceiro colegial eu fiz num outro colégio de sistema Anglo (Carolina, 2019).*

A fala da Carolina deixa entrever uma forma de compreender a educação como algo utilitário (ZATTI, 2022, p. 16), não necessariamente como um legado cultural. Dessa maneira, “a escola é um meio para que [se] consiga melhores condições de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, salários mais elevados” (PASSOS; GOMES, 2012, p. 358). Caroline tem para si, dessa forma, a educação como mecanismo de mobilidade social.

Como mencionado anteriormente, a professora, ao narrar parte da sua trajetória como aluna, destaca que nunca pensou em ser professora e que a escolha do curso em sua graduação se deu por ser mais amplo e por não estar focado em formar professores. Carolina afirma:

Eu nunca pensei em ser professora, não era uma coisa que eu tinha em mente. Tanto que a minha primeira faculdade foi de Biologia. Eu me formei na Unesp em Botucatu, mas eu não gostava do estágio de docência. Ao concluir essa faculdade eu fui pra Irlanda, eu fui fazer um trabalho voluntário com pessoas com necessidades especiais. Eu fiquei lá de junho de 2011 até 2012 (Carolina, 2019).

A conclusão da graduação e o fim do voluntariado fizeram com que ela reavaliasse as escolhas realizadas, as experiências vivenciadas até o momento (SUPER; SAVICAS; SUPER, 1996 apud TEIXEIRA; GOMES, 2004). Carolina relata um período difícil de transição da universidade para o mercado de trabalho (TEIXEIRA; GOMES, 2004, p. 48), que ocorreu só um ano após ter concluído a graduação. Ela não quis atuar em nenhuma das diferentes áreas da biologia e dar aula não era uma opção de carreira, como já foi mencionado anteriormente. Tendo em vista a possibilidade de buscar um modo alternativo de obter a sua renda (TEIXEIRA; GOMES, 2004, p. 48), foi dar aulas de inglês em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, demarcando assim o seu ingresso na carreira docente. Carolina destaca:

E na falta do que fazer eu comecei a dar aula de inglês numa escola particular, uma escola pequena em Rio Claro mesmo. Hoje eu nem me lembro o nome. E aí enquanto isso, enquanto dava essa aula, eu fiquei quatro meses nessa escola, enquanto isso eu procurava vaga de trabalho aqui em São Paulo. Era uma escola normal mesmo, de ensino fundamental e infantil. E eu dava aula para as crianças do ensino infantil e ensino fundamental só que de inglês [...]. Mas eu não tinha formação para dar aula de inglês para crianças de ensino infantil e fundamental. Eu tinha a partir do fundamental I a formação pra dar aula de biologia, mas não de inglês, então foi o meu primeiro contato (Carolina, 2019).

O primeiro contato de Carolina com a prática docente acontece quando ela ocupa a função de professora de língua estrangeira na escola de ensino regular. No que se refere à formação necessária para dar aulas de inglês, ela não tinha, mas tinha a experiência internacional e a fluência na língua inglesa. Conforme afirma Pena (2021), no Brasil existe uma “crença sobre o falante nativo como autoridade da língua alvo. Nesse sentido, os falantes nativos representariam o modelo ideal da ‘realidade da língua’ (PENA, 2021, p. 64). Desse modo, o profissional que tem uma experiência no exterior e teve um “contato com um falante nativo tem o conhecimento necessário” (PENA, 2021, p. 64), para lecionar uma determinada língua.

Em seu relato, Carolina destaca que ser professora de inglês era um trabalho temporário, mas continua se candidatando para outras vagas de emprego em busca de um salário melhor. Mas, em um determinado momento ela também decidiu enviar currículos para as escolas de idiomas.

E enquanto eu dava aula nessa escola eu me candidatava para vagas, qualquer vaga de emprego no Brasil todo. E eu prestava concurso também para qualquer cargo que envolvesse a biologia que era onde eu tinha diploma [...] ou que aceitasse qualquer diploma, porque eu queria um trabalho, eu sabia que eu queria ganhar bem, que eu queria um trabalho. Mas não necessariamente eu pensava em dar aula, tanto que nenhum concurso que eu prestei foi voltado pro ensino. E eu fiz um currículo no site da InfoJobs, e eu usava este site para me candidatar por vagas. [...] E eu lembro que eu fui, eu fiz esse currículo, montei esse currículo nesse site Infojobs e fui me candidatando para vagas. Nesse meio tempo eu fui fazendo entrevistas para escolas de inglês aqui em São Paulo. Eu estava namorando um moço que era de São Paulo e eu vinha pra cá fazer entrevistas nessas escolas de inglês. Eu acho que essas escolas elas foram me preparando e eu lembro que uma amiga minha virou falou assim: “Carol eu tenho um currículo no Infojobs e eu me candidatei a uma escola Internacional anunciando”. Não falava nome, mas já era a B⁵⁰. E ela falou “Se candidata! Lá o salário é ótimo, eles estão pedindo professor de inglês”. Aí eu falei está bom! Aí eu lembro que eu fui lá me candidatar, isso já foi para janeiro, depois de eu ter feito várias entrevistas e recusado porque os salários não eram bons, eram para escolas de inglês aqui. E eu fui lá, e eu fui chamada para entrevista. Eu acompanhei o processo de ensino na escola durante um mês. E aí eu tive que dar uma aula-teste. A minha amiga não foi chamada para a entrevista, e eu dei essa aula-teste e eu fui aprovada e no final de janeiro e começo de fevereiro eu fui contratada. E aí por isso que eu falo que é uma questão de fé, porque aconteceu exatamente como a mulher disse. Foi assim, eu lembro. Eu dei a minha aula-teste no dia 30 e 31 de janeiro. Eu estava sentada na Fnac, e tinham me falado

⁵⁰ Para preservar o nome das Instituições utilizarei uma letra do alfabeto.

que viria a resposta até o horário do almoço. E aí veio a resposta, eles estavam me contratando mesmo e em fevereiro eu comecei a trabalhar (Carolina, 2019).

Ecoando o que Avelar, Leitão e Martinez (2003, p. 217) nos dizem sobre o ingresso na rede privada de ensino, que, em geral, ocorre por meio de indicação, entrevistas, análise do currículo e geralmente requer dos professores submissão a aulas-teste, Carolina vai contando como foi sua entrada no magistério. Partindo desse seu relato, o que se observa é que o processo de seleção docente desse tipo de escola da rede privada tem seu foco mais específico na fluência em língua inglesa e na experiência internacional. Nesse estabelecimento, a formação específica para o magistério ou formação prática para lecionar com crianças bem pequenas com idade entre 2 e 3 anos não é determinante para o processo de admissão dos professores.

Eles me aceitaram mesmo eu não tendo a formação em ensino infantil. Eles me aceitaram porque eu tinha a licenciatura da biologia, que na Unesp é muito forte, é uma carga horária bem pesada (Carolina, 2019).

Como já explicitado, eu, pesquisadora, atuei nessa mesma escola como assistente de classe, e com base em minha experiência pessoal, posso afirmar que o que ocorreu com Carolina ocorria também com outras professoras. A instituição não tinha uma preocupação com a formação específica para atuação na Educação Infantil. A ênfase na “proficiência linguística-comunicativa” (PENA, 2021, p. 66) como requisito de contratação foi, para Carolina, algo bom, pois como já sabemos, ela não se via vocacionada ao magistério:

Então tudo o que eu vi isso de dar aula foi uma necessidade de início, não foi uma vontade. O salário era bom, a escola era muito bem qualificada, então era uma oportunidade de trabalhar, também tinha a oportunidade de ir para o exterior, porque era uma escola que era parte de uma fundação que tinha outras escolas no exterior. Teve alguns pontos que me atraíram e que me fizeram a aceitar esse cargo de professora (Carolina, 2019).

A escola internacional de elite, assim como as escolas brasileiras de elite, oferece salários mais altos⁵¹, melhores condições de trabalho e melhores benefícios

⁵¹ No artigo “A elite docente na produção da qualidade de ensino”, os autores Brandão, Carvalho e Cazelli (2006) analisam a questão salarial dos docentes de duas escolas: uma confessional e outra bilíngue.

em relação à maioria das escolas brasileiras que não são de elites. Um outro aspecto que diferencia essa escola internacional das demais é que ela é parte de uma fundação internacional com outras unidades ao redor do mundo e, para a professora Carolina, isso lhe apresentava a possibilidade de, em algum momento, poder atuar em alguma dessas unidades. Essa possibilidade, como já sabemos, não se concretizou, e pode ser interpretada como um fator de frustração da professora em relação a suas pretensões em termos de progressão na carreira.

Tronco

No tronco, a professora Carolina apresenta um período de transformações pessoais e profissionais. Aqui marca a procura por um fio condutor da sua história de vida e profissional. É também no tronco da árvore que ela se concentra em falar de sua formação e autoformação em serviço, desvelando todo seu esforço e seu empenho em manter a ideia de progressão profissional mesmo dentro de uma escola internacional de elite em que seu reconhecimento e valorização eram sempre diminuídos em função de não ser falante nativa da língua inglesa.

No processo de aprender a ser professora de crianças, Carolina relata que começou a aprender pela observação e contato com outras profissionais da Educação Infantil. Junte-se a essa observação sua própria experiência cotidiana, e vemos o quanto essa combinação, a um só tempo, foi desafiadora, fortaleceu e ressignificou seus conhecimentos (ALEIXO; CALVO; NOVELLI, 2021, p. 36).

No tronco da minha árvore o que eu coloquei foi mais como eu aprendi a lecionar. Porque como eu não tinha a formação específica para isso, eu não tinha formação em Pedagogia [...], tudo que eu aprendi, eu aprendi na raça mesmo. Foi observando as pessoas, foi perguntando. Na época eu tinha uma chefe que era ótima, a T⁵². e eu tive uma coordenadora muito boa também, que foi a A. (Carolina, 2019).

Na fase inicial da carreira docente, Carolina procurou “encontrar as alternativas capazes de enfrentar o choque de realidade” (BRAGANÇA, 2012, p. 1) em seu contexto educacional. Nesse sentido, Carolina vai dando a ver o seu processo

⁵² A T. era a diretora da escola no período. Expatriada, chegou no Brasil em 2012 para a vaga de professora titular da turma de *reception*, e trabalhou juntamente com a professora Carolina, que foi a assistente da turma.

de constituição docente, como ela “assume a responsabilidade por seu processo formativo” (BRAGANÇA, 2012, p. 64), de aprender a ser professora e de autoformação que está presente ao longo de sua carreira. Ela aprendeu a prática “*no dia a dia, na tentativa e erro*” (Carolina, 2019), buscando formas práticas para a sua formação em serviço. Segundo Flores (2003, p. 190 apud ALEIXO; CALVO; NOVELLI, 2021, p.36) “[t]ornar-se professor constitui uma jornada longa, complexa e idiossincrática”, esse é um processo de conhecimento: profissional, docente, de si, prático, teórico.

Então eu aprendi muito nesses anos, só que chegou um momento depois de um ano e meio lecionando nessa escola, para essa idade de 2 a 3 anos, eu comecei a sentir falta da teoria. Eu falei: eu sei a prática, por que que isso funciona dessa forma, por que que aquilo funciona daquela forma. Eu sempre prestei muita atenção no que a diretora orientava (Carolina, 2019).

A professora Carolina começou primeiro pela experiência e depois foi buscar formação que lhe propiciasse qualificação profissional. Como já dito anteriormente nesta dissertação, após concluir o curso de Pedagogia a escola apresentou uma proposta⁵³ para que ela fizesse uma pós-graduação a distância, ofertada por uma universidade britânica, a Univerity of Nottingham.

Depois de concluída essa universidade, esse curso de Pedagogia, a própria escola B. vem para mim com uma proposta de eu fazer uma pós no exterior a distância. E uma pós em educação que é o PGCEi, e eu teria assim outros benefícios que não só cursar essa pós-graduação, eu teria um salário melhor, eu teria que ficar na escola um commitmmnt de quatro anos, mas isso me abriria portas para para dar aula no exterior, que era uma coisa que eu já queria. Aí eu lembro que eu fiz essa pós (Carolina, 2019).

Pedi para a professora Carolina falar sobre a pós-graduação que cursou a distância PGCE⁵⁴, e perguntei o que a pós agregou ao currículo dela com o intuito de compreender sua percepção sobre isso que poderia ser qualificado de uma boa oportunidade de desenvolvimento profissional. Carolina destacou que:

Essa pós é voltada para educação, então ela proporciona o estudo de diferentes metodologias de ensino, de ensino e aprendizagem. Como

⁵³ A oferta da pós-graduação se dá por uma exigência não apenas da escola, mas também das famílias em relação à formação das professoras brasileiras. Por ser uma escola internacional, os professores que atuam na instituição deveriam ter uma certificação internacional.

⁵⁴ Como já mencionado na seção 6.5.2.1 sobre o PGCE e PGCEi.

que essas metodologias se aplicam, como elas funcionam, e entra uma parte prática em que você tem que ter uma observação, você tem que observar uma aula e fazer uma pesquisa em cima disso, ver qual a metodologia utilizada, ver no que isso acarretou e quais foram os impactos positivos, negativos, como isso ajudou (Carolina, 2019).

O PGGE não é uma formação específica para professores que lecionam na Educação Infantil. Podemos apreender, na fala da professora Carolina, que se trata de uma pós-graduação voltada ao "ato de ensinar competências técnicas" (PINAZZA, 2014, p. 124). Conforme afirma Gomes (1992), essa formação parece se basear em uma visão de professor como técnico, seguindo o modelo da racionalidade técnica, na medida em que o "ensino é concebido como intervenção tecnológica, a investigação baseada no processo-produto e o professor concebido como técnico especializado" (GÔMES, 1992 apud FURLANETTO, 2003, p. 10). Parece ser essa ideia de formação baseada nas técnicas que faz parte da experiência e da realidade do contexto educacional vivenciado por Carolina (PINAZZA, 2014, p. 124), uma formação em que os professores exercem "sua docência pautada [...] em alguns princípios teóricos ou procedimento técnicos" (FURLANETTO, 2003, p. 11-12).

Essa pós é de um ano [...], a gente teve quatro "assignment"⁵⁵ para escrever, o que é muito bom por que além de te forçar a estudar em outra língua, que era o inglês, você melhora na questão da comunicação, você também entra em contato com diferentes metodologias. E falava metodologias como: Reggio Emília, Montessori [...], a gente estudou muito Paulo Freire também, Freud. E eu acho que tudo isso vem para agregar porque como eu já tinha estudado a parte teórica, tinha tido a oportunidade de estudar a parte teórica no curso de Pedagogia que eu terminei logo antes, eu consegui associar, e muita coisa fazia sentido. Eu acho que se eu não tivesse o curso de Pedagogia, a pós teria sido válida com certeza, mas alguns pontos teria ficado vago (Carolina, 2019).

Carolina afirma que a escrita do *assignment* contribuiu para aperfeiçoar a sua prática de comunicação, para a escrita em uma segunda língua, a língua inglesa. Ela também chama a atenção para as metodologias de ensino que viu na pós: Montessori, Freiriana, Reggio Emília, que também tinha lido no curso de Pedagogia.

⁵⁵ O *assignment* é uma parte do trabalho de final de curso. Nessas etapas de escrita, o pós-graduando é avaliado e também recebe orientações e feedbacks.

Como o tema da qualificação era uma constante na narrativa da professora Carolina, pedi que ela me explicasse um pouco mais como compreendia a qualificação docente:

O que é qualificação para mim? Eu acho que é o desenvolvimento. Quando eu falo de qualificação eu me refiro ao desenvolvimento das suas habilidades. Habilidades de ensinar e de fazer com que o aluno aprenda. É a habilidade da fala, habilidade de planejar uma aula. Porque no planejamento você vai ensinar determinado conteúdo, mas você não vai ficar preso naquele conteúdo. Você vai linchar aquele conteúdo com todo o externo. É assim, o ensinar além dos muros da escola. Como que você vai fazer isso? Que tipo de atividades você vai proporcionar para esse aluno, principalmente no ensino infantil. As vezes a criança nem a fala está desenvolvida direito ainda. Como que você vai fazer? Que tipo de atividades você vai proporcionar para que [...] essa aprendizagem seja significativa. Para que elas internalizem aquilo e consiga fazer links com que elas veem fora da escola. Eu acho que quando eu falo de qualificação, é o professor ter a capacidade de tudo isso além de entender as fases do desenvolvimento infantil. Como que uma criança aprende em uma determinada idade? O que é importante para aquela criança em uma determinada idade? Porque se uma criança não tiver um suporte no desenvolvimento físico-emocional-mental dela, como que a gente espera que essa criança vai aprender algum conteúdo e vai desenvolver essa parte cognitiva? (Carolina, 2019).

Para a professora Carolina a qualificação docente tem relação com o desenvolvimento das habilidades de ensinar, de falar e de planejar. Ela, então, parece assumir para si que quando o professor “domina” essas habilidades, é considerado um profissional bem formado.

Ao falar sobre valorização dos profissionais que atuam nas escolas internacionais, Carolina destaca que:

O professor com uma experiência no exterior é mais valorizado do que um professor excelente que tem só uma experiência no Brasil. Isso é um pouco frustrante. Então, para a área que eu trabalho [educação internacional], o caminho que eu estou seguindo, porque eu não me vejo saindo de escola internacional, e mesmo que eu saia eu tenho certeza que eu vou acabar sendo mais valorizada por conta dessas experiências do que se eu não tivesse. Eu acho que às vezes acaba sendo um problema do Brasil a não valorização do seu próprio profissional (Carolina, 2019).

Carolina revela não querer ficar em um lugar de falta, de lacuna. Se em seu contexto profissional o professor que não tem experiência fora do Brasil é menos valorizado, ou se essa experiência é um requisito de diferenciação para contratação

mesmo em escolas brasileiras, ela se movimenta em busca de oportunidades que preencham essa lacuna. Carolina parece buscar, constantemente, meios de se afirmar em um contexto de atuação profissional que lhe é inóspito. Na escola internacional em que trabalhou aqui no Brasil ela vivenciou essa situação, pois mesmo com a graduação em Ciências Biológicas, a licenciatura em Pedagogia, o PGCE, a fluência em língua inglesa com a certificação internacional e a experiência na Educação Infantil, ela não conseguia mudar de grupo na escola, e seu salário era menor do que de uma professora expatriada que também atuava na Educação Infantil. Por ser brasileira, não tinha plano de carreira, não conseguia ser coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Apesar de todas essas restrições, ela continuou buscando seu lugar, inclusive fora do Brasil.

Em contrapartida, a professora pontua que a escola internacional também contribuiu para sua formação docente. Destaco, aqui, trechos em que isso se evidencia:

[...] algumas práticas dentro das escolas internacionais que eu acho importante pontuar que contribuíram para a minha melhora profissional foram observações de aula por parte da chefia, a gente tinha observações da B., tinha duas vezes ao ano, três vezes ao ano.

[...]

Da Y. era quatro vezes ao ano e a gente escolhia uma aula, uma data enfim, e eles traziam o feedback, isso é muito importante, receber essas críticas construtivas e conseguir adaptar a tua forma de ensinar e passar a pensar fora da caixinha, olhar para aquele ponto ou para as suas atividades, para forma como você exerce de um ponto de vista diferente. A gente tinha também observação de pares, a gente ia assistir outros colegas para ver como eles lecionavam determinado conteúdo. Isso sempre agrega, porque as pessoas também buscam formas diferentes de ensinar atividades.

[...]

Na Y. eu como professora de sala, eu fazia a avaliação e o feedback da minha assistente. Não era a chefia, eu acho que isso me agrega um desenvolvimento como alguém em que lidera a sala, alguém em uma posição de certa liderança. Então, eu poder avaliar a minha assistente, passar o feedback para ela me ajuda nesse desenvolvimento nesse aspecto de como lidar com outras profissionais, não é só eu e o aluno mais. Mas sou eu e outros profissionais também. É planejamento em grupo, porque novamente você explora diferentes atividades, diferentes ideias, sempre tem esse brainstorm, e aí você consegue montar uma semana de atividades que fica muito mais interessante, muito mais dinâmica para os alunos, muito mais atrativa (Carolina, 2019).

Como já dito anteriormente, as observações são chamadas de *classroom observation*. São momentos de observação do(a) professor(a) e assistentes durante

uma parte de uma aula a fim de dar um feedback aos profissionais, ou seja, um retorno significativo e direto sobre as suas práticas docentes. Carolina reconhece esses momentos como contribuição para a sua formação docente. No entanto, destaca-se que na escola britânica, essas observações da prática docente em sala de aula eram pontuais e só visavam acompanhar o desempenho do professor em momentos específicos, como o tempo de carpete⁵⁶.

A interação entre pares em momentos de planejamento e de estudo também aparecem em sua narrativa como importante contribuição, mas sempre com um enfoque mais voltado para a ação docente:

É planejamento em grupo, porque novamente você explora diferentes atividades, diferentes ideias, sempre tem esse brainstorm, e aí você consegue montar uma semana de atividades que fica muito mais interessante, muito mais dinâmica para os alunos, muito mais atrativa. Você explora diferentes metodologias, cursos on-line também que eu uso principalmente o NDNA, que é um site britânico para fazer cursos de curta duração. Na Y. a gente se envolvia muito na apresentação de seminários, a gente tinha que estudar uma determinada metodologia e apresentar e falar como a gente aplica essa metodologia nas nossas aulas. E estudo de currículo, escrita de relatório, reunião com pais. Então, eu acho que tudo que ajuda a tornar um profissional um pouco mais completo (Carolina, 2019).

Folhas

As folhas da árvore “representam as esperanças, os sonhos e desejos” (NCUBE, 2006, p. 8), o que a professora Carolina vê para a sua continuidade na carreira docente:

O que eu almejo para as minhas folhas, para a minha formação profissional mesmo seguindo nessa área é novamente a busca de experiências em escolas, em países diferentes. Eu tenho contrato de dois anos na Alemanha, mas eu quero cumprir esse contrato lá, mas depois eu não penso em voltar para o Brasil ainda. Eu quero ver se eu vou para a Espanha, se eu tento uma outra escola. Porque eu acho que quanto mais eu puder absorver e aprender, eu acho que mais ricas as minhas aulas vão ser. [...] eu tento lecionar para diferentes grupos no ensino infantil para expandir a minha experiência, comecei no pre-nursery, já passei por nursery. Eu fiquei por um ano na idade de nursery e hoje eu estou em uma idade de reception. Eu acho que isso é ótimo para eu poder englobar todo o ensino infantil.

[...]

Faço esses cursos de desenvolvimento profissional, que é o que eu falei de curta duração nesse ADNA em site. Uso outros sites, que no

⁵⁶ Tempo de carpete, também chamado de *circle time*, e no Brasil, de tempo de roda.

momento eu não me recordo. E também através de universidades, eu assim pretendo em algum momento, talvez ano que vem, não sei ainda, fazer um mestrado, possivelmente um doutorado pra um aprofundamento profissional mesmo, uma expansão e pra que em algum momento futuro eu consiga assumir uma posição de coordenadora em alguma escola. Eu acho que isso vai ainda me manter em contato com o ensino, mas através de uma perspectiva bem diferente. Então não sei, são planos que espero conseguir colocar em prática (Carolina, 2019).

Nos excertos destacados acima, vemos que Carolina destaca que sua experiência em diferentes etapas da Educação Infantil no contexto da escola internacional (*pre-nursery, nursery e reception*) não esgotou suas possibilidades. A professora revela em sua narrativa “o ato de sonhar, numa perspectiva da busca de si” (SOUZA, 2004, p. 71), busca essa que se transformou e a transformou significativamente. Compartilhamos a história de uma pessoa que entrou para a docência porque foi o que conseguiu, e que se transforma em uma professora ávida por aprender mais. Vemos, também, que nessa transformação o desejo de progredir na carreira se mantém, na medida em que ela quer não só aprofundar o que sabe sobre a docência, mas continua nutrindo o desejo de alcançar outras posições, como a coordenação de uma escola. O desejo de ter novas experiências pedagógicas e profissionais move seu percurso de desenvolvimento profissional.

6.4 Segunda etapa: documentação e entrevista 2

Eu não tenho uma documentação pessoal. Tudo que documentei foi sempre em função do que a escola pedia para colocar no blog.

(Carolina, 2019).

Nessa etapa da pesquisa, a professora Carolina foi convidada a levar para a nossa conversa uma documentação pessoal, caso tivesse. Embora ela não tivesse essa documentação, prosseguimos a partir de seu relato de memória, compreendendo que “a memória traz o registro vivo de diferentes experiências sociais

da docência que foram se acumulando ao longo da trajetória, não só a história da profissão, mas também pessoal de cada professor/a” (BRAGANÇA, 2012, p. 33). Nesta parte, também contribuo com minhas memórias, de quando atuei juntamente com a professora Carolina, como sua assistente.

Com relação à documentação, Carolina manifesta um certo desapego de algo que pudesse ser caracterizado como mais pessoal:

Tudo que eu anotava em cadernos, eu já descartava todo final de ano, porque eu deixava guardado e passava para a professora do ano seguinte, mas isso era muito raro porque no fim todo mundo tinha a sua forma de anotar. E o que as professoras acabavam se baseando, era nos relatórios escritos [report] nas duas escolas, na judaica e na britânica (Carolina, 2019).

Todo documento produzido por ela e suas assistentes (dentre elas, a pesquisadora) sobre as crianças ao longo do ano eram descartados no final do ano. Esse desapego é discutido por Mignot (2008), e nos permite colocar sua análise em conversa com a história de Carolina:

certamente, como tantas outras colegas de profissão, [Carolina] desconhecia o valor desses velhos papéis [documentos, cartas, fotos, anotações, arquivos pessoais que as professoras vão acumulando ao longo dos anos] para compreensão das práticas pedagógicas, das trajetórias de vida, dos dilemas da sala de aula. Talvez seja por isso que [ela destruía] os seus velhos papéis (MIGNOT, 2008, p. 100).

Os documentos produzidos nas instituições de Educação Infantil pelas professoras sobre as crianças e suas aprendizagens, a vida cotidiana e suas práticas pedagógicas exige uma atenção especial. A maioria dos “documentos escolares são estruturados e produzidos de acordo com requisitos estritamente administrativos, de gestão e de controle” (SUÁREZ, 2005, p. 27) dos processos de desenvolvimento das crianças. Talvez isso nos ajude a compreender o que chamamos anteriormente de desapego por parte da professora colaboradora. Como Carolina se torna professora dentro das lógicas das instituições em que trabalhou, sua experiência parece tê-la afastado de uma relação que outros autores como Fochi (2019), Gandini e Goldhaber (2002) e Rinaldi (2018) chamam de mais significativa e pessoal com essa documentação. Para esses autores, documentar é “ato de produzir registro: fotografias, filmar, tomar notas, colecionar produções das crianças” (FOCHI, p. 2019,

144) não como uma simples coleta de dados (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 150), e sim como uma forma de “deixar vestígios e tornar visível o cotidiano e as aprendizagens das crianças (RINALDI, 2018, p. 110).

Nesse sentido, a “relevância do que deve ser documentado depende do contexto pedagógico em que se enquadra” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 134). E, no caso da professora-colaboradora, vemos que o contexto em que a documentação é produzida também pode refletir no quanto ela pode – ou não – ganhar sentidos formativos mais expressivos para a pessoa que a faz.

A professora Carolina ao longo dos anos adotou determinadas formas de registrar os processos de desenvolvimento das crianças, construídas e suscitadas pelo próprio contexto (FOCHI, 2019). A primeira escola em que atuou como professora de Educação Infantil, a instituição britânica, tinha algumas formas de registro: anotações em cadernos, planilhas, fotografias, relatório descritivo individual (*reports*, em inglês), painéis (*display*, em inglês) e portfólios (*learning journals* e *portfolios*, em inglês). Iniciei a nossa conversa pedindo para a professora me contar como ela fazia a documentação e qual era o sentido que atribuía ao ato de documentar. Para Carolina,

A documentação varia de escola para escola, porque por exemplo, na escola britânica, onde eu trabalhei, a gente tinha algumas planilhas em que tinha que colocar, por exemplo, com relação ao desenvolvimento do aluno, se o aluno precisava se desenvolver ainda, se já estava no processo de desenvolvimento ou se já estava seguro quanto ao desenvolvimento daquelas habilidades. Além de colocar letrinhas, tudo era identificado por letras [Anexo III], a gente ainda tinha que colocar cores para as habilidades de acordo com a faixa etária que consta no currículo nacional britânico. Além disso, eu também fazia as minhas próprias anotações a mão mesmo nas minhas folhas e num caderno separado. E a gente também tinha o próprio planejamento de aula, que tinha que ser extremamente detalhado, especificando os grupos de acordo com as habilidades, os grupos de acordo com o nível de entendimentos mais baixo, os grupos médios, mediano e o mais alto. Apesar de eu não concordar com essa classificação, era o que a escola pedia (Carolina, 2029).

A professora destaca que cada escola tem seu modo de produzir documento sobre as crianças. Na escola britânica, era marcante o uso de planilhas, uma ferramenta de acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo de crianças, durante as três etapas da Educação Infantil: *pre-nursery*, *nursery* e *reception*. Essas planilhas são chamadas de *trackers* (rastreadores, em português). São planilhas em Excel contendo as sete áreas das aprendizagens e

desenvolvimento (*learning and development*, em inglês) do currículo da Educação Infantil e são divididas em outras categorias que compõem os dezessete objetivos de aprendizado iniciais, de acordo com o *Early Learning Goals* (ELGs).

Quadro 3 – Areas of learning

Prime Area of Learning	
Personal, Social and Emotional Development (PSED):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Self-confidence and self-awareness</i> ▪ <i>Managing feelings and behaviour</i> ▪ <i>Making feelings and behaviour</i>
Physical Development	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Moving and handling</i>
Comunication and Language	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Listening and attention</i> ▪ <i>Understanding</i> ▪ <i>Speaking</i>
Specif areas of learning	
Literacy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Reading</i> ▪ <i>Writing</i>
Mathematics	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Numbers</i> ▪ <i>Shape, space and measures</i>
Understanding the World	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>People and communities</i> ▪ <i>The World</i> ▪ <i>Technology</i>
Expressive Arts and Design	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Exploring and using media and materials</i> ▪ <i>Being imaginative;</i>

Fonte: elaborada pela autora com base nas informações tiradas do site staffordshire.gov.uk

Ao todo são três planilhas (Anexos III, IV e V), cuja finalidade era a de acompanhar o desenvolvimento individual de cada criança (*individual tracker*, em inglês) e acompanhar o desenvolvimento de um grupo crianças (*group tracker*, em inglês). As planilhas eram preenchidas em duas cores de acordo com os objetivos. A cor verde era usada quando a criança “trabalhava acima da idade atual” e a cor vermelha quando a criança “trabalhava abaixo da idade atual”.

Ao avaliar as crianças ao longo de cada termo, a professora comparava cada criança a uma expectativa de nível padronizada para cada idade. Para isso eram usados alguns termos: E (*emerging*), para “os alunos que aprendem a habilidade, mas raramente são capazes de aplicar sua compreensão”; D (*developing*), para “os alunos que começam a aplicar sua compreensão, isso geralmente ocorre com apoio de um professor ou adulto” e; S (*secure*), para “os alunos que trabalham consistentemente neste nível” (LUKE’S, 2023, s.p., tradução nossa). No entanto, essa modalidade de registro apresenta algumas limitações, pois uma vez que “os resultados desejados já se apresentam definidos e planilhados” (FERREIRA, 2022, s.p.), não permite o

inesperado, o indeterminado e desconhecido, não havendo espaço para subjetividades. Serve, outrossim, para classificar ou categorizar as “crianças em níveis ou estágios de desenvolvimento com base no que deviam ou não estar fazendo/sabendo em uma determinada faixa etária” (DAHLBERG et al., 2003 apud BARACHO, 2011, p. 51).

A professora Carolina evidencia em seu relato o modo tradicional de exercer a docência, em que “a tarefa central dos professores é diagnosticar, prescrever tarefas e objetivos, moldar e reforçar comportamentos e avaliar produtos” (AZEVEDO, 2009, p. 8). Nessa perspectiva, a documentação se restringe ao simples ato de registrar, “recolher informações sobre a criança com o objetivo de avaliar [...] se o comportamento da criança corresponde à norma e às expectativas pré-determinadas” pela instituição (AZEVEDO, 2009, p. 8). Apesar de não concordar com essa forma de classificar as crianças, a professora não questiona, ela documenta dessa forma porque tem que fazê-lo. Essa “é uma forma de saber fazer não reflexivo” (FRANCO, 2016, p. 535), que leva a seguir um conjunto de procedimentos específicos estabelecido pela escola (BERNAL, 2017) sem estranhá-lo, sem refletir de forma sistemática sobre a sua prática pedagógica.

Carolina também comenta que utilizava os registros para orientar a escrita dos relatórios avaliativos das crianças e a escrita do planejamento educativo. Nesse caso, documentar também se torna um complemento “do trabalho cotidiano: alimenta o planejamento, comunica, dá visibilidade ao cotidiano pedagógico” (OSTETTO, 2017, p. 7). Entretanto, é preciso lembrar que a forma como é feita a documentação para acompanhar o desenvolvimento das crianças implica uma concepção de planejamento, avaliação e currículo semelhante ao que “tradicionalmente os discursos pedagógicos enunciam” (BARBOSA; FERNANDES, 2012, p. 10). Era essa a situação em que Carolina produzia seus registros, e isso possivelmente influencia a percepção de utilidade que ela conosco compartilha:

E através de toda essa documentação, as minhas próprias, as planilhas da escola, e esse planejamento [...], tudo isso para mim era útil porque quando precisava fazer os relatórios ou modificar o planejamento de aula, ou planejar alguma atividade, eu acessava tudo isso para entender melhor as habilidades de cada aluno (Carolina, 2019).

Destaca-se, em seu relato, que há uma compreensão de que os registros podem orientar o seu próprio fazer pedagógico, mas não necessariamente sua reflexão e sua autoformação. Ao acompanhar a criança em seu “progresso de desenvolvimento e aprendizagem” (GOMES; CIASCA, 2015, p. 31) é preciso ter um olhar reflexivo (HOFFMANN, 2015, p. 9). A reflexão torna o professor “consciente do processo de ensino e aprendizagem baseado no que registrou, buscando compreender o contexto” (BARACHO, 2011, p. 48). Observar, narrar e refletir não aparecem assim articulados na narrativa da professora Carolina.

Carolina relata, ainda, que em alguns momentos registrava as falas das crianças em suas anotações. Para ela, o uso de excertos das falas das crianças era interessante, pois revelava o desenvolvimento das crianças e também auxiliava na escrita do relatório avaliativo e no planejamento.

[Na escola britânica] *Das minhas próprias anotações, por exemplo, eu também colocava a fala dos alunos. Tipo algo que eu achei que foi bacana, que mostra o desenvolvimento do aluno e que pode contribuir e acrescentar para relatório e futuro planejamento de aula, porque conforme o aluno vai progredindo vai trocando de grupo e você também vai modificando a forma de abordagem na sala de aula* (Carolina, 2019).

Registrar as falas das crianças é tornar visível os seus processos de aprendizagens, para além de mostrar processos, torna conhecida as vozes das crianças. Segundo Valiati (2012, p. 13), “as falas das crianças revelam interpretações da vida com uma sabedoria encantadora, permitindo-nos, através da documentação refletida e compartilhada com outros educadores e com as famílias”. Essa forma de registro exige da professora “sensibilidade para [ouvir as crianças] em suas singularidades e diferenças, em seus contextos e histórias de vida” (VALIATI, 2012, p. 13), também exige romper com o modelo de registro descritivo e dar lugar às narrativas. Nesse sentido, vemos que, a despeito da funcionalidade, Carolina dá mostras de que considerava necessário assumir a observação e a escuta como pontos importantes de seu trabalho.

A professora Carolina contrasta a experiência de documentar nas duas escolas pelas quais passou, inclusive o quanto se via premiada entre valorizar essa atividade e considerar o trabalho nela envolvido:

Na Y. [escola bilíngue] eu [também] tinha as minhas anotações pessoais, eu escrevia o que as crianças falavam porque na Y. tinha que ter muita fala dos alunos, muita fala para mostrar que eles estavam desenvolvendo a comunicação, o entendimento da língua inglesa. A minha assistente também fazia as suas anotações e me mandava tudo por e-mail, e a gente compartilhava uma para outra. E fora isso também tinha um planejamento que é por tópico com base no currículo IB, em que a gente tinha que detalhar quais as atividades que seriam desenvolvidas, quais os tipos de perguntas que a gente iria fazer, quais são as respostas esperadas. No final de cada tópico, depois de ser trabalhado, tinha que colocar se as respostas que a gente obteve foi além do que a gente esperava. [Tinha que colocar] o que a gente iria mudar para o ano seguinte quando a gente fosse abordar o tópico de novo, e quais as atividades e passeios que a gente vai desenvolver e planejar para estar relacionando, linkando com esse tópico. Então, eu acho que era mais prático, mas dava um certo trabalho.

Às vezes a gente estava lá tirando foto, os relatórios da Y. tinham fotos. Então, a gente tinha que tirar muita foto mesmo. [...] Para que esse documento se o outro já tem, está repetitivo no outro documento. Compensa fazer um documento só e mais completo. Porque assim a gente não precisa repetir informação em dois ou três documentos diferentes, que era o que estava acontecendo (Carolina, 2019).

Dado o próprio contexto de produção da documentação, vemos que para Carolina não compensava “realizar registros plurais, que se perdem totalmente ou são subutilizados, como fontes e informação [...]” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 17). Ao tomarmos isso em consideração, podemos compreender melhor a aparente “incompreensão dos fundamentos” do registro e “da documentação pedagógica” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 18).

Na B. já não se tirava tanta foto, praticamente era para o blog semanal. Mas na Y também tinha as fotos que tinham que ser diferentes para os relatórios. Então, às vezes você está na atividade com o aluno tão engajada que não lembra de fazer as anotações, você não lembra de tirar foto, porque é muito mais importante você estar desenvolvendo o aluno. Só que em contrapartida você entra em um conflito que é depois como você documenta isso no relatório se você não tem foto. Aí você vai fazer uma foto "fake", uma foto de mentira. Vamos fazer de conta que a gente está explorando isso agora, sendo que a atividade já passou. Então, parece que a gente tem que ser um polvo, para conseguir abordar tudo (Carolina, 2019).

A ausência de sentido para a documentação parece esgotar a professora, pois representa algo formal e burocrático em seu contexto de atuação. Não surpreende, portanto, a ausência de reflexões mais profundas sobre a necessidade de, ao fotografar ou filmar as crianças, ter “critério ético”, seriedade e rigor (HOYUELOS,

2007, p. 8)⁵⁷. Ou, como apontam Malavasi e Zoccatelli (2019), sobre as possibilidades formativas inerentes ao ato de produzir registros fotográficos. Para esses autores, “a documentação visual pode oferecer contextos e oportunidades para dar visibilidade [ao que as crianças têm feito] e valor ao papel e ao trabalho dos educadores” (MALAVASI; ZOCCATELLI, 2019, p. 66). Não é isso o que vemos na experiência de Carolina.

A documentação baseada em planilhas de acompanhamento da aprendizagem também acompanha a professora na escola internacional da Alemanha:

Na escola internacional da Alemanha, que eu estou agora, eu diria que é muito simplificado [documentação], quase que meio desorganizado o sistema lá, eu diria. Porque a gente não tem essa documentação on-line [se refere ao tapestry], não tem no drive onde se salva. Tudo que a gente preenche são planilhas de papel em que eu coloco os dias da semana que estão divididos e eu só considero as atividades de maior relevância, então eu acrescento nessa planilha de papel. Nas colunas eu acrescento as atividades que eu acho mais relevantes, como por exemplo: matemática, literacy [alfabetização] e Science [ciência] e alguma coisa do tópico [...]. Não tem detalhamento, não tem especificação do que foi feito, de como foi feito. E tem uma parte de escrita para detalhar o que eu fiz, por exemplo: eu costumo detalhar só literacy e matemática e aí quando eu coloco, por exemplo, em matemática é quando eu coloco contagem até dez entre parênteses [...]. Os alunos contavam até dez o número de pontinhos que poderiam ir até dez, e eles tinham que combinar com a outra peça por exemplo. Então, é muito básico, não tem detalhamento, não tem uma profundidade. Tudo fica na minha própria anotação quando eu anoto. Então, para a semana seguinte se alguém precisar me substituir a pessoa nem vai entender o que está acontecendo na aula porque não tem um planejamento elaborado com uma certa antecedência. Nas outras duas escolas tinha esse planejamento semanal. Então se alguém entrasse na sala de aula teria uma consistência no desenvolvimento, no desenrolar daquela aula. Mas nessa escola não. O que acontece é que não temos relatório escritos, eles se assemelham muito àquele dos objetivos que consta no currículo nacional britânico [...] que você só vai ticando. E a gente só vai colocando na frente, tem assim uma coluna, tem os objetivos do currículo nacional britânico, que a escola lá segue esse currículo. Tem a coluna do primeiro semestre e a coluna do segundo semestre. E a gente só coloca se a criança está em progresso, ou está segura, ou se ela ainda precisa trabalhar as atividades, e de cada habilidade e nisso eu vou conversando com os pais. Mas assim é menos trabalho para nós professores, mas ao mesmo tempo dá uma sensação de

⁵⁷ Tradução nossa de: “En la documentación debemos, con rigor, dar datos veraces de lo acontecido, pero al mismo tiempo supone construir una narración comprensible para otro –el espectador activo– de lo vivido”.

desorganização, porque se eu faltar algum dia e alguém entrar para me substituir não vai ter uma consistência, vai substituir de alguma forma que talvez não seja ideal pra dar uma continuidade para o trabalho que já vinha sendo feito (Carolina, 2019).

Desse modo, os instrumentos utilizados pela professora Carolina para acompanhar o percurso de desenvolvimento das crianças, tanto na escola britânica quanto na escola alemã, se apresentam como um “procedimento de avaliação padronizada que desconsidera a singularidade de cada criança, seu percurso de aprendizagem individual e grupal e os condicionamentos desse processo, mostrando-se assim, insuficientes [...] como instrumento de documentação” (RIBEIRO, 2018, p. 241). Isso incomoda a professora-colaboradora, já que ela se refere a eles como “simplificados” ou “desorganizados”. Carolina também vê a limitação de simplesmente registrar se o aluno atingiu ou não certos objetivos, e se preocupa com o que esse registro dá a ver sobre o verdadeiro desenvolvimento das crianças. Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 193) afirmam que o que é documentado “representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas”. Carolina cumpre o que é demandado pela escola. Mesmo que se possa argumentar que, a despeito das determinações da instituição, é a professora quem decide o que vai e o que não vai ser documentado, essa escolha é limitada – e talvez não fizesse sentido, uma vez que Carolina reconhece que o registro simplificado dá menos trabalho.

Com base no relato da professora Carolina, podemos inferir que nas instituições internacionais em que ela atuou ou o ato de produzir registros (através das planilhas) era mera produção de dados com “um fim em si mesma[o], que não valoriza as potencialidades da criança” (HOYUELOS, 2004, p. 107-108), ou um “produto comunicado”, mas que também “associa-se somente ao campo da visibilidade dos percursos das crianças” (FOCHI, 2019, p. 62).

Carolina navega por entre essas flutuações e arrisca uma reflexão sobre como cada escola tenta – mais ou menos – atribuir algum sentido à documentação:

[...] Eu vejo que muda essa documentação, essa forma de documentar de uma escola para outra. Não que uma seja melhor do que a outra. Eu acho que vai mais do que a gente se identifica, o que a gente concorda e se adapta, do que com a forma ideal. Mas eu acho que também, por exemplo, tanto B. como na Y tinha uma preocupação muito grande da coordenação de tentar achar a melhor forma de documentar, de forma que fique claro, detalhado, que todos entendam, até as pessoas que não estão na sala aula, como os coordenadores.

E que seja preciso, e que ao mesmo tempo não dê muito trabalho aos professores. E eu não vejo a mesma preocupação na Alemanha, não sei explicar se é porque é uma escola nova, ela tem sete anos só. Mas a B. também é uma escola nova. Ou se é uma característica das escolas da Alemanha (Carolina, 2019).

Carolina aprende e se adapta aos diferentes modos de produzir dados mais objetivos sobre o desenvolvimento das crianças por meio de planilhas, fotografias e anotações. Parece não ver saída, até porque nessas escolas há pouco trabalho colaborativo entre as professoras e nas reuniões coletivas o tema documentação não era discutido, nem mesmo quando eram propostas mudanças:

[...] tudo foi ensinado. E em todas as adaptações também, as mudanças que tiveram nessa forma de documentação foram explicadas, foram demonstradas. Foi dito porque mudar, a gente participava também do processo, da forma de documentação, principalmente na B. Claro, a participação foi muito pouca, afinal a decisão é sempre da coordenação. Mas a gente teve uma pequena influência nisso, que tal coisa é trabalho extra, que não é necessário [formas de registrar os desenvolvimentos das crianças] (Carolina, 2019.)

A documentação é algo concreto que dá materialidade às concepções de infância e de criança que a escola tem. Por meio dela, podemos ver seus “princípios pedagógicos em funcionamento” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 256). Pela narrativa de Carolina, vemos uma ênfase nos registros, mas entendemos que o “registro é um fragmento da documentação” (MENDONÇA, 2009, p. 67). Para que ele seja algo além da coleta de dados ou informação (HOFFMANN, 2001, p. 65), é preciso que ele tenha um caráter formativo para aqueles que o produzem. Associar à documentação a possibilidade de o professor desenvolver “um olhar teórico-reflexivo sobre o seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento” (HOFFMANN, 2015, p. 9), exigiria “uma postura de investigação e de transformação do contexto” (FOCHI, 2019, p. 219). Na narrativa de Carolina isso não está colocado. Prepondera a adaptação quase que como uma estratégia de sobrevivência da professora, que dá contornos ao seu agir dentro dos limites institucionalmente colocados.

6.5 Terceira etapa: Liz e Carolina: entrevista 3

Nesta etapa, apresento a entrevista três realizada com as professoras Liz e Carolina⁵⁸. Para essa entrevista, o corpus construído nas duas primeiras entrevistas foi organizado e nele foram localizados três temas recorrentes: infância, rotina e documentação. A entrevista três foi, então, organizada em torno de perguntas disparadoras sobre esses três temas. Vale registrar que o conteúdo das duas primeiras entrevistas já foi apresentado nas narrativas que compuseram as seções anteriores desta dissertação.

Infância

Para dar início à entrevista três, convidei as professoras a comigo refletirem e compartilhem como elas conceituam a infância.

Segundo Liz (2020), essa é uma “*pergunta complexa*”. Ela destaca:

Bom, para mim a infância é um momento chave da vida do indivíduo. É um momento base na verdade da vida do indivíduo, é um momento que o ser humano está pronto para aprender, para explorar, para viver. Tem muitas concepções de infância se você for pensar em autores e tudo que eles querem dizer que a primeira coisa que você tem que saber é que quando você decide ser um profissional da educação infantil é buscar saber, buscar aprender é “O que é essa infância?”. E ao longo desses últimos anos, eu acho que o que fica para mim é isso, essa coisa de ser uma base mesmo, de ser momento muito, muito importante, muito marcante na vida do ser humano em que ele está aprendendo o tempo inteiro. E acho que para mim é isso, infância é o momento em que a gente vive o presente, e aprende o tempo inteiro, porque uma vez que a gente fica adulto a gente continua aprendendo, para o resto da vida, mas a gente não vive só no presente. Então, eu acho que infância é isso, é um momento que a gente de verdade está aprendendo o tempo todo (Liz, 2020).

Para a professora Liz, a infância é um “momento base na vida do indivíduo”. Ela evidencia que a infância “é uma fase de transição” (NASCIMENTO, 2015, p. 12), e aponta que a infância é uma fase que se aprende o tempo todo. Conforme Nascimento (2015), a infância é uma “categoria na estrutura social permanente”, as crianças não somente aprendem, mas também são “sujeitos que constroem culturas”

⁵⁸ As entrevistas não foram feitas com as duas professoras ao mesmo tempo. No entanto, por tratar dos mesmos temas disparadores, serão apresentadas no mesmo capítulo.

(NASCIMENTO, 2015, 13). Liz compreende que existem diferentes concepções de infância, e destaca que o professor(a) de Educação Infantil precisa ter claro o que é infância.

Em seguida, perguntei à professora Liz que conceito de infância ela via nas escolas canadense e a britânica em que trabalhara, e se, para ela, essas escolas tinham uma pedagógica transmissiva ou participativa.

[...] é tradicional, progressiva, transmissiva. Eu acho que a canadense tem uma pedagogia participativa sim, até pela forma em que o ambiente era organizado, mas com resquícios da tradicional. Acho que as duas que eu trabalhei tinham muito forte essa questão do ambiente ser pensado, de ser um ambiente participativo. Mas acho que a relação adulto-criança o que era esperado às vezes eu sentia que não era uma coisa tão participativa às vezes, que era esperado uma relação muito... acho que não é hierárquica que diz... a uma criança do adulto em relação à criança, assim de eu sou o adulto aqui, mas não no sentido de ser o adulto responsável, o adulto mais no centro. Eu sentia que isso era esperado de alguma forma (Liz, 2020).

Segundo Liz, embora o ambiente das escolas seja compreendido como “um ambiente participativo”, o seu modo de se fazer pedagogia é transmissivo, na medida em que “se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17), sendo diferente das pedagogias participativas, que centram-se “nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócios-histórico-culturais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18). Ainda, a professora destaca que:

Outras formas eram mais bem-vindas, mas acho que como todo lugar é difícil para os adultos fazer de outro jeito. Então, acho que não tinha em nenhuma das duas assim. Na B. eu acho que no último ano isso era muito mais vibrante, essa coisa de o adulto não ser o centro e as crianças tomarem as decisões e o adulto ser mais um guia só que o planejamento e a forma de pensar o ano letivo ainda eu achava que era muito ainda centrada no adulto, porque é sempre o adulto que pensava o tema⁵⁹, o conteúdo. Então eu acho que isso deixa um resquício muito grande, sendo de algo que ainda não é participativo totalmente. Tanto na canadense quanto na britânica os temas não vinham dos interesses das crianças, os temas já vinham preestabelecidos, por exemplo, um tema sobre cores, um tema sobre dinossauros, ou piratas, e claro, dentro desse tema o educador

⁵⁹ A escola já tinha os temas, estes se repetem todos os anos e tinham que ser trabalhados em uma mesma sequência.

explorava o que era do interesse da criança. Mas o tema em si não vinha delas, então acho que é um resquício muito tradicional, eu acho que as duas tinham meio que esse paradoxo rolando (Liz, 2020).

Nesse modo de fazer pedagogia, as crianças não estão no centro da aprendizagem, “a motivação da criança é baseada em esforços seletivos vindos do exterior, geralmente do professor” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p.8). Quando perguntei à professora sobre como ela considera a própria pedagogia, Liz pondera que:

Eu acho que hoje eu me considero da pedagogia participativa. Mas acho que por muito tempo eu mesma acho que não só por estar em lugares, mas por ter uma história, por ter um jeito de estar no mundo e por ter vindo de uma educação tradicional, eu às vezes achava que eu fazia uma pedagogia participativa, mas que na verdade não era necessariamente, porque na infantil a gente se engana às vezes nessa coisa de que está deixando as coisas serem mais democráticas, mas no fundo a gente toma todas as decisões, e assim é ser participativo. Hoje em dia eu percebo que não é você falar para a criança você pode fazer isso ou isso, isso não é participativo, só você, só você fazer as escolhas e delimitar para as crianças. E hoje eu depois de estudar, ler, conviver com colega de trabalho e testar e fazer coisas com as crianças, eu entendi que realmente a pedagogia participativa tem a ver com você ser um pesquisador, ser um gestor, para que você consiga ter recursos para ajudar as crianças a tomarem as decisões, que você sim é o adulto, é o responsável. Mas que o seu papel não é escolher tudo, delimitar as escolhas para dar para as crianças. A ideia é que você consiga fazê-las escolher dentro de que elas estão interessadas. Acho que hoje eu me considero uma pessoa que não só acredita, mas pratica a pedagogia participativa (Liz, 2020).

Liz afirma que hoje ela considera que faz uma pedagogia participativa. Segundo ela, ao longo do seu processo de desenvolvimento docente e de sua autoformação foi compreendendo esse modo de pensar e fazer pedagogia. Por meio das práticas de “observar, escutar e negociar” a professora foi buscando desconstruir o “modo tradicional, transmissivo [...] de fazer pedagogia” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 9).

Na entrevista com a professora Carolina, propus o mesmo percurso de proposição de perguntas, mas iniciei apresentando-lhe o excerto de uma de suas falas nas entrevistas anteriores:

É importante saber ler e escrever. Mas a gente não pode passar por cima dessas fases da infância, do brincar, dessas fases que a criança aprende, eu acho que tudo tem que saber respeitar a esse tempo, esse processo (Carolina, 2019).

Confrontada com sua própria afirmação, a professora então buscou articular sua própria definição de infância.

Deixa-me ver, a minha concepção de infância [...]. A minha concepção de infância é o ser humano que não tem idade para ser independente, ou seja, ele tem uma dependência de outro ser, vou colocar assim o adulto, é a criança até a faixa dos seus 10, 12 anos da pré-adolescência que está em processo de formação da sua personalidade, e com isso está construindo seus conhecimentos através da exploração do mundo e está desenvolvendo a sua personalidade. E o que impacta nisso é o meio onde essa criança vive, e como todo o conhecimento é ministrado, fornecido com a participação dessa criança e todo esse processo de formação, desenvolvimento físico, emocional, intelectual e psicológico, ela tem uma dependência ainda do adulto, seja do pai ou de qualquer outro adulto que tenha a sua guarda, seja seus professores. Então, para mim é o ser humano que a gente classifica como criança que está no processo de formação física, intelectual, psicológica e emocional e que tem uma dependência dos adultos ao seu redor, essa formação esse desenvolvimento ocorra, mas ao mesmo tempo esse desenvolvimento vai se dar através da imaginação, do explorar, do brincar, do ler, do experimentar. Ou seja, vai experimentar coisas novas mesmo. É o que a gente chama no inglês hands-on⁶⁰, quando a criança, o adulto vem com a informação, mas a criança é ativa no processo de construção do seu conhecimento, do seu desenvolvimento, ela é ativa, não é aquela mensagem passada, porque criança alguma vai conseguir desenvolver o conhecimento. Então, a infância vem muito disso, tem que ter alguém para guiar, no caso um adulto. Mas tem que ter a participação da criança, seja através de brincadeiras, de jogos, de atividades seja elas quais forem. Então a infância engloba a criança no processo de formação, dos pais também e como se dá esse processo de formação que é o brincar, a imaginação, o ler, enfim todas aquelas atividades que eu já falei (Carolina, 2020).

Em sua elaboração, a professora Carolina revela uma concepção de infância como uma fase da vida marcada pela dependência do adulto, um processo de formação que, embora contenha elementos de criação, imaginação e participação, precisa ser guiado externamente.

Instada a falar sobre a concepção de infância das escolas em que atuou, Carolina nos diz:

que a B. enquanto eu estava lá, [...]. Acho que a B. tentava vender uma pedagogia mais lúdica, talvez mais construtivista, mas não necessariamente funcionava dessa forma na prática. Isso era muito criticado na judaica porque a B. tinha muito lúdico, mas em um nível que eu tinha muito que pensar fora da caixinha, sair da minha zona de

⁶⁰ *Hands-on learning*: é uma educação prática.

conforto para estar me adaptando e continuar me desenvolvendo como profissional, como educadora. E eles sempre criticavam muito “ah eu entendo que você faça isso, mas isso vem de uma educação muito tradicional”, e eles davam o ponto de vista deles. Então é assim, a B. eu acho sim tem uma educação tradicional, porque, por exemplo [...]. Eu vejo assim, eu vou colocar assim então no que eu vejo, no ensino infantil e nos primeiros anos do fundamental eu tenho que colocar, que é uma pedagogia tradicional, tem claro essa influência desse aprendizado lúdico, porém ela é behaviorista, ela é uma pedagogia behaviorista. Não adianta essa educação britânica, ela é assim, a escola aqui que eu trabalho (Alemanha) segue o currículo britânico, tem essa pedagogia behaviorista também, é a charge⁶¹, para poder lidar com o comportamento da criança, aqui nem tanto, aqui é um pouco, aqui é um pouco mais lúdico também, aqui está entre B e a Y. Mas a B. era muito os segredos para incentivar comportamento, tem aquele negociante que vai até o tesouro e recebe os certificados, é o certificado também porque eles geralmente falam bonitinho, é o certificado porque dançou na aula de música, no final na graduação tem certificado dos presentes, dos presentes dos pais para os três sei lá o quê que se destacarem em determinada coisa. Então eu acho a B. tradicional, não é muito tradicional, mas ela ainda contém traços de um ensino tradicional. Mas ela vem tendo influência do lúdico, mas ela é behaviorista. Eu até discordo disso eu acho que funciona sim, mas ela é behaviorista (Carolina, 2020).

Carolina localiza contradições em ambas as escolas, a britânica (em que atuou aqui o Brasil) e a internacional (em que atua na Alemanha). Segundo a professora, a primeira quer vender uma imagem lúdica, mas é tradicional; a segunda é declaradamente behaviorista, e é também tradicional. Em ambas, o professor é uma figura central, pois às crianças cabe a função de aprender no tempo e na forma organizada pelo adulto. Carolina percebe, assim, uma base behaviorista⁶², do ponto de vista pedagógico, em ambas, pois “a sua [das escolas] questão central é aprender” (SAVIANI, 1999, p. 25).

Ao arriscar fazer essa elaboração mais conceitual sobre a relação entre a filosofia de ensino das escolas e a concepção de infância que elas sustentam, Carolina adentra a discussão sobre autonomia, tanto autonomia docente quanto autonomia das crianças:

Para começar a gente tinha que seguir uma rotina, e eu acho que a T⁶³. flexibilizou, e quando o casal [diretor e a coordenadora] isso mudou de novo, eu não sentia muito autonomia, eu acho que isso é o

⁶¹ *Housepoint* encontra-se no Anexo VI.

⁶² A abordagem behaviorista ou comportamentalista “destaca a importância da influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança” (FONTANA, 1997, p. 24). De acordo com Saviani (1999 apud SANTOS, 2005, p. 23) a abordagem comportamentalista “é identificável como a pedagogia tecnicista”.

⁶³ T. é a diretora da escola.

que frustrou bastante os professores lá. Mas tem a rotina sim para as crianças chegarem, brincarem, dava umas 8:30 tinham que todos sentar, fazer o circle, tinha uma música para fazer o circle, as crianças tinham que sentar com as perninhas cruzadas, não atrapalha muito, acho que dava 2 ou 3 avisos, não me recordo. Mas se vai atrapalhar de novo desce lá do behaviour chart⁶⁴ a foto da criança. O outro que se comportou ficou quietinho, que levantou a mão, enfim dá o sticker⁶⁵ para ele, então tinha que cantar a música do bom dia, tinha e a gente enfim tinha todo uma rotina durante as atividades. Eu acho que os alunos tinham autonomia, eu acho isso um ponto muito importante do currículo, com as stations, eu acho que isso era muito legal, por exemplo, não tem aqui e é uma zona. Mas eu super discordo da maneira como é feito aqui. Mas a B., essas stations dava autonomia para os alunos explorarem as atividades da forma como eles queriam, tinha lógico as atividades foco que a gente liderava, mas enfim tem a parte toda tradicionalzinha em que o professor ainda age como o centro, a parte central ali do momento do ensino da B (Carolina, 2020).

Nesse excerto, vemos a professora buscando qual seria o meio-termo possível na construção de um espaço de maior autonomia. Ela busca esse meio-termo na descrição de duas rotinas: uma marcada pela avaliação constante do adulto sobre o comportamento das crianças (*behavioral chart*) e outra com a criação de espaços de circulação das crianças (*stations*). Em ambas, localiza o papel do adulto como o maior desafio: quanto mais marcado esse papel, mais tradicional será a prática e menos propiciadora de espaços de autonomia.

Sua reflexão avança, e a professora traz sua experiência na escola internacional trilingue (em que também atuou aqui no Brasil com uma outra faixa etária) para pensar essa questão da autonomia e sua relação com a infância.

Não era muito lúdica, tudo era na área do inglês, era feito através de atividades de artes, ou brincadeiras. Os passeios que eram feitos estavam relacionados a isso, e era incrível assim que como através das brincadeiras o tempo todo. Claro que eu dava aula para uma turma um pouco mais velha, mas como essas crianças, a gente ainda tinha é claro o momento lúdico, e a gente tinha o momento em que o professor era a parte central, mais isso era num momento muito pequeno durante o dia, era muito mais no período da manhã para dar

⁶⁴ *Behaviour chart* (Anexo VI) são quatro quadros, e cada com um desenho: arco-íris, sol, sol entre nuvens e nuvem com raio e chuva. No início do dia as fotos das crianças ficavam sobre o quadro do sol, ao longo do dia a professora ia observando as crianças e essas fotos podiam se movimentar ou não de acordo com os seus comportamentos. O *behaviour charge* tem como base a *behaviour management* (gerenciamento de comportamento das crianças, em português) que está no *Statutory Framework* (documento de referência que define a estrutura e os padrões para todas as instituições públicas, privadas e não governamentais que promovem a educação no Reino Unido) devem cumprir para garantir que as crianças aprendam e se desenvolvam (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2021, p. 34).

⁶⁵ *Stickers* são adesivos que a professora dava para as crianças, como uma forma de “incentivo”.

um bom dia, cantar música e explicar o que a gente ia fazer e depois no final do dia ou antes das atividades falava assim agora a gente vai fazer aquela atividade, então a gente vai para sala de artes, por exemplo, vamos fazer assim, assim assado, o que vocês acham que vai acontecer tal.

Mas o tempo todo eu queria muito a participação dos alunos, era bem interessante, era uma outra idade, então os alunos já conseguiam ter um melhor diálogo com o professor porque o pre-nursery acaba ficando meio que restrito no quesito no vocabulário, mas enfim, eu acho que a B. ainda mexia muito com papel⁶⁶, vamos colocar assim, colocava muito suas atividades no papel, principalmente com as crianças de 2 anos, eu não sei depois que eu sai, mas de nursery era atividades muito no papel, isso não acontecia na Y, zero papel, não tem papel, é muito jogo, brincadeira, muita arte, é muita experiência, esses experimentos de ciências era bem interessante, e quase não se passava aliás para as crianças de nursery era vídeo, era muito raro eles verem e era interesse por exemplo na B., desde o pre-nursery eles já tinham foco dos 5 começar a ler, a escrever, lições das letras. Na Y isso estava pronto para depois, aqui na B. eles começavam a começar a ler, a escrever o nome para você ter uma ideia quando eles chegam no reception, mas eles aprendem com os professores de português só quando eles vão para uma idade de year 1, que é quando eles começam a aprender phonics no inglês e aí juntam as palavras e forma as palavras, enfim, e aqui (Alemanha) está no intermediário, por exemplo: eu ensino o som das letras, mas eu não ensino a escrever, eu não faço o que um nursery faz aqui. Aqui eles exploram o som do ambiente, tem os sons das palavras, mas é muito mais um primeiro contato, em processo de reconhecimento, não tem que juntar as letras para formar as palavras, não tem nada disso. É só assim o som dessa letra é esse, olha essa palavra, olha esse som, que som que é esse? Que letra que faz esse som mesmo? E assim eles apontam para a letra certa tal, alguma coisa assim. Mas não tem aquela pressão com leitura em si, porque os nossos do pre-nursery saindo escrevendo o próprio nome, e porque eu lembro que a gente ficava traçando os nomes pontilhadinhas com essas crianças e tal e aqui não, aqui é bem, e na B. não era assim também, não tinha essa pressão, eles faziam primeiro em português e depois só mais para frente em inglês (Carolina, 2020).

A escola trilingue onde trabalhou aqui no Brasil segue o currículo internacional IB⁶⁷ e tem a sua base nas pedagogias ativas, que têm como ponto de partida a criança ativa (BARBOSA; HORN, 2008, p. 10). As crianças aprendiam brincado. Na escola britânica as crianças tinham contato com os materiais prontos⁶⁸, folhas de atividades com desenhos para pintar, com a letras das iniciais dos nomes das crianças. Carolina destaca que a pressão sobre a prontidão para lidar com a escrita é diferente nesses

⁶⁶ Folhinhas criticada por Oliveira-Formosinho.

⁶⁷ Currículo IB (*International Baccalaureate*) já mencionado anteriormente (Parte I).

⁶⁸ Esses materiais são tirados do site Twinkl, que é uma editora que fornece diferentes recursos na área da educação de forma on-line para escolas e famílias com base no currículo internacional britânico. Esses recursos são destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, anos iniciais.

dois contextos, mas, ainda assim, em ambos os contextos o que impera é o foco na escolarização das crianças pequenas rumo a aprendizagens previstas e determinadas externamente para uma determinada faixa etária.

Ao falar sobre sua própria concepção de pedagogia, Carolina ecoa a questão do papel do adulto como um guia para as crianças, e destaca o quanto ela, como professora que se formou em três contextos distintos, opera como um filtro flexibilizador não apenas das ações, mas também das emoções do outro, na tentativa de buscar uma melhor conciliação entre o papel do adulto e da criança no processo educativo:

Para mim, a pedagogia se volta pelo processo em que não somente o professor, mas o aluno [...] ambos são agentes desse processo. E o professor tem como principal função guiar, dar o suporte necessário, mas permiti que o aluno participe, planejar atividades de forma em que o aluno demonstre interesse, que ele queira está participando [...], eu não posso falar que eu concordo, por exemplo, que só com o processo de ensino mais behaviorista, porque eu não concordo. Eu particularmente, eu vejo pontos positivos em todos e, eu tento agregar o que tem de mais positivo nessas, eu vou colocar assim, teorias, nesses processos e a eu acho que a gente não consegue, o mundo é muito mutável, as crianças são muito diferentes, cada criança tem sua constituição, tem o seu contexto histórico, familiar. Então, às vezes você vai tentar seguir uma linha de ensino que a criança até se adaptando mas não necessariamente ela se destaca, aquilo é o melhor para ela, aquilo providenciou o melhor suporte para aquela criança, então eu sempre tento, principalmente depois que eu conheci esse outro mundo que foi a B. Agora aqui na Alemanha eu sempre tento me flexibilizar e agregar um pouco de cada currículo que eu estudei e consiga manter o processo de ensino e aprendizagem saudável, interessante, lúdico e ao mesmo tempo com impacto, um impacto positivo para esses alunos.

Eu acho que a pedagogia vem muito da flexibilização, nós como educadores a gente tem que ser flexíveis. Para quê? Para que a gente, a gente vem se adaptando também, a gente está se desenvolvendo durante toda a nossa vida e a gente está adquirindo conhecimento, a gente aprende muito com esses alunos, e com os colegas de trabalho, no próprio ambiente escolar. Então, eu acho que a pedagogia vem sim da flexibilização ela está muito relacionada à flexibilização, ao conseguir ser flexível, mas também é um processo de acolhimento eu diria, porque eu vejo que tem muito aluno que vem para a escola com suas carências, pelos seus motivos, eu acho que hoje mais do que nunca, pelo que eu ando vendo, as escolas aqui na Alemanha estão fazendo isso também, eu não sei se agora se a B. Mas está muito focado no socioemocional, ler, escrever, o contar ainda faz parte, as suas emoções não são consideradas não importantes nesse processo de aprendizagem. Porque isso muito importante, se você não está bem, se o aluno não está bem, automaticamente ele não vai conseguir se relacionar com aquela rotina escolar e tirar o melhor proveito daquilo.

Então, eu falo do momento, isso é você entender a dor do outro e você também dar o suporte necessário para que essa criança consiga se expressar de uma forma livre, que ela se sinta bem, e está tudo bem sentir aquilo, seja emoções boas ou ruins, mas está tudo bem sentir aquilo porque somos seres humanos, nós não somos robôs. Então eu diria que a minha pedagogia vem da flexibilização, eu não sei bem se é acolhimento usando essa palavra, mas eu acho que da valorização coloca isso, da valorização da emoção outro (Carolina, 2020).

Carolina compreende a pedagogia como um processo, o professor é visto como mediador do processo de ensino e aprendizagem da criança. Mas ela destaca que a pedagogia dela vem dessa flexibilização da prática pedagógica, dando a oportunidade de a criança ser mais participativa, da valorização da criança.

Considerando sua trajetória profissional, vemos uma professora cuja concepção de infância nasce em sua primeira experiência como professora de Educação Infantil na escola britânica, em que os objetivos educacionais “cifram-se, assim, em escolarizar, compensar e acelerar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 8). Com a experiência nos outros dois contextos, a professora vivencia conflitos que vão, aos poucos, contribuindo para pequenos movimentos de mudança na compreensão de seu papel, que passa a ser o de um adulto mais flexível, responsável por “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para compreender e lhe responder” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 8), mesmo que ainda dentro de contornos institucionais nos quais a escolarização com foco em aprendizagens específicas e pré-determinadas predominam.

Rotina

Como vimos na discussão sobre o tema da infância, ao pensar a rotina também podemos compreender como as práticas docentes vão se desenvolvendo, pois ela dá a ver como as coisas são feitas, são organizadas (BARBOSA, 2000, p. 235). Tomando agora o tema da rotina como foco, pedi que Liz me falasse como era essa organização da turma do *pre-nursery* (a primeira turma dela na escola britânica):

É uma escola de período integral e as crianças ficavam todas no integral, então a rotina era bem marcada por ser uma escola que tinha o Infantil e Fundamental também e ser um prédio. Então a rotina marcada com os horário para que eles tivessem em locais específicos,

então eles tinham momento da chegada que eles chamavam de livre escolha mesmo, chegarem na sala e terem tempo de se adaptar ao ambiente, e todo dia seguir esse mesmo esquema, chegar e ter este momento de encontrar os amigos, de guardar as suas coisas no armário, de escolher um brinquedo e depois sempre tinha alguma roda inicial para cantar música, para falar bom dia, para ver quem estava na escola e quem não estava na escola.

E aí geralmente tem algum tipo de foco com as crianças, que era do currículo, algum foco de língua, por eles serem crianças que estavam aprendendo inglês como segunda ou terceira língua, ou uma leitura de história seguida de uma atividade ou alguma coisa de matemática. Os focos eram em grupos pequenos geralmente, às vezes fazia com o grupo todo dependendo da proposta, algum foco mais curto, e lanchinho, saía para o parque. Eles tinham que se mover bastante porque na escola tinha [muitas] escadas, subir para o parque e depois retornar, mas livre escolha, o almoço, escovação e descanso. Algumas crianças descansavam depois do almoço, de dormir mesmo, algumas a gente respeitava o fato de o sono não fazer parte mais da rotina e tinha uma brincadeira mais tranquila. E aí depois da volta, outro lanchinho, um momento mais tranquilo na sala até a hora de ir embora, e algumas ficavam para atividades extras porque os pais precisavam que elas ficassem mais tempo na escola, então ficavam para fazer uma outra atividade. Mas era uma rotina bem marcadinha para eles (Liz, 2020).

Vemos que o tempo do “cuidado, das brincadeiras e das atividades que desenvolvem a aprendizagem” (JESUS; GERMANO, 2013, p. 37) era traduzido em uma rotina pouco flexível. Quando instigada a falar mais especificamente sobre um outro aspecto da rotina, a hora da soneca, vemos uma professora preocupada em criar brechas entre os tempos estabelecidos pela escola e o tempo necessário às crianças:

O grande problema é que a escola tinha uma exigência, os pais tinham outra, e nós como professores tínhamos uma meia exigência, mas eu vou colocar uma necessidade, agora eu vou explicar. A escola colocava que o horário da soneca ou o horário do quiet time, que a criança que não dorme ela se junta com alguém que está supervisionando e fica brincando no I-pad ou com os jogos mais silenciosos, para criança ficar ali descansando só. Os pais, de forma geral, eles queriam que o filho dormisse, mais tem criança que não dorme mais depois de uma certa idade, tem criança que não vai dormir na escola, e nós como professores a gente olhava para aquelas crianças e às vezes a criança não quer dormir, mas ela também não quer brincar, ela não quer ficar quieta, ela precisa de uma terceira atividade, mais que às vezes acaba se tornando impossível, ela precisa de colo às vezes, ela precisa de um acolhimento, de um contato ali, ficar ali no seu colo, e que às vezes pela quantidade de aluno ou por conta de como a rotina é traçada você acaba não conseguindo proporcionar. Então a gente fica ali fazendo o melhor possível, mas fica no meio termo. Eu acho que mais essa rotina as crianças elas gritavam para dormir a uma hora da tarde eu acho, e a gente tinha que acordá-los às duas, se eu não me engano, só que

crianças muito novas quando elas entram na escola, elas ficam muito cansadas porque oito horas por dia é uma rotina muito cansativa, uma hora nesse primeiro semestre era muito pouco, porque essas crianças vinham de casa acostumadas a dormir três horas por dia.

Então, com muito esforço, de início sempre acordava depois de uma hora com essas crianças chorando, se esgoelando, e com muito esforço eu consegui, com muita briga lá dentro e me fingindo e às vezes, batendo de frente, fazendo ao contrário, eu acabei conseguindo fazer com que essas crianças dormissem por volta de uma hora e meia no primeiro semestre. Conforme elas iam se acostumando à rotina da escola, porque você imagina uma criança que tem que reduzir o horário de sono, passa oito horas por dia na escola, está saindo da fralda porque ainda tinha essa, e ter que se adaptar a um mundo totalmente novo, já não está mais com os pais, está com gente totalmente estranha, tem que socializar, tem que fazer atividades, é muito estressante. E aí com o tempo começava a suavizar isso e a gente conseguia reduzir um pouco mais esse horário de sono dos alunos (Liz, 2020).

A rotina⁶⁹ demarcada externamente, sem considerar as necessidades das crianças, torna-se exaustiva, tanto para as crianças quanto para as professoras. Nesse sentido, essa rotina estava norteadada numa “concepção de educação de infância que não cria condições de desenvolvimento para a criança baseadas no desafio de promover e possibilitar as máximas qualidades humanas no sujeito” (JESUS; GERMANO, 2013, p. 32). Em seu relato, Liz nos mostra que, na escola em que atuava, a rotina é uma “forma intencional de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social infantil” (BARBOSA, 2000, p. 230). Mesmo nesse contexto bastante restritivo, Liz vai nos mostrando como buscou caminhos de mudança a partir das descobertas que fez ao aprender a ver as crianças.

Dutoit (1995, p. 74), afirma que a “rotina representa a concepção que se tem de educação, homem e sociedade e, principalmente, a concepção de infância, porque traduz através dos fazeres o que se compreende da função de uma creche”. As rotinas relatadas pelas professoras Liz e Carolina evidenciam o quanto as escolas nas quais atuaram e atuam são marcadas pela centralidade do adulto. Concordamos com Cordeiro (2012) quando nos diz que a infância é uma construção social, e a sociedade cria imagens de infância que estão sujeitas a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas. Vimos, nas narrativas dessas duas professoras,

⁶⁹ No Anexo VII tem um quadro com o horário semanal/*timatables* (nome dado em inglês) do *pre-nursery*. Destaca-se que era feito um quadro de horário fixo, mas que ele era alterado conforme as datas de feriados, natal ou eventos da escola.

o importante papel do professor na construção de um cotidiano mais afeito à vida e à centralidade das crianças, aqui traduzido nas pequenas conquistas de flexibilização dessas rotinas escolares.

Documentação

Vimos anteriormente nesta dissertação que nossas duas professoras colaboradoras mantêm relações distintas com a ideia de documentação. Os documentos produzidos por Liz e Carolina sobre as crianças e suas aprendizagens, a vida cotidiana e suas práticas pedagógicas (tanto os que nos foram dados a ver quando aqueles que nos foram por elas relatados) apresentam a visão de criança que elas têm, bem como evidenciam perfil profissional que cada uma foi construindo para si ao longo da experiência. Em outras palavras, através de seus relatos, buscamos compreender como as professoras vão construindo os seus processos educativos, a sua (auto)formação docente, como elas aprendem a profissão docente e como elas vão construindo as suas próprias histórias docentes. Embora ambas as professoras tenham uma certa prática de documentar, nem todos os registros que foram por elas compartilhados conosco parecem ser “suficientes para acolher um dos principais pressupostos da documentação pedagógica como conceito, que é o de reposicionar o adulto e a criança a partir de uma renovação da prática pedagógica” (FOCHI, 2022, p. 142).

Para Fochi (2019), “a ideia de documentação pedagógica como conceito ainda é reduzida a um simples documento ou registro” (FOCHI, 2021, p. 142). Mas, os termos documentar, documentação e documentação pedagógica não são sinônimos (FOCHI, 2021). A seguir apresento o Quadro 4 com essa diferenciação:

Quadro 4 – Documentar, documentação e documentação pedagógica

Verbo documentar	Substantivo documentação	Conceito documentação pedagógica
Ato de produzir registros	Produto comunicado	Estratégia pedagógica
Fotografar, filmar, anotar	Em diferentes formatos: livreto, folheto, painel, caderno, vídeo	Produção de observáveis

Fonte: adaptação: quadro elaborado para este estudo a partir dos dados apresentados pelo Prof. Dr. e pesquisador Paulo Fochi no 9º Encontro Formativo – Documentação Pedagógica e a Autoria Docente, 23 ago. de 2022.

Fochi (2021), ao compreender a documentação pedagógica como conceito do campo pedagógico, apresenta uma “estratégia para diferenciar o verbo *documentar* (ato de produzir registros) do substantivo *documentação* (o produto comunicado)” (FOCHI, 2022, p. 145). Fochi (2022, s.p.), destaca que:

O verbo: documentar

Trata-se de produzir evidências: produzir evidências: por exemplo, a ação de fotografar, filmar, anotar, seja ele qual for, isso sempre existiu na escola. Isso por si só não basta para o conceito da documentação pedagógica. Ele é importante, fundamental. Mas não é só isso que dá conta do conceito da documentação pedagógica.

O substantivo: documentação

Trata do documento construído a partir dos registros realizados (produto em si). Seja ele no formato que for (livreto, folheto, painel, vídeo, uma mini-história, portfólio, caderno, seja qual for). Isso a escola também sempre fez de alguma forma, por exemplo: o boletim escolar é uma documentação do trabalho pedagógico, só é um produto, é o registro, a estruturação do registro.

Conceito: documentação pedagógica

Embora o conceito de documentação pedagógica pressuponha produção de observáveis. ele envolve o modo de olhar, de refletir, de fazer e de pensar e de narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças. Existe dentro do conceito o ato de documentar e as construções de documentações. Mas há muito mais, já que o conceito da documentação pedagógica como uma estratégia que é, ele transforma os sistemas de relações no interior das escolas e reposiciona as crianças e os adultos dentro do processo educativo.

Segundo essa discussão, documentar é uma maneira de narrar o cotidiano pedagógico, de conhecer o outro, de conhecer como a criança pensa, de conhecer a si. Nesse sentido, nas narrativas que construímos com e sobre as duas professoras colaboradoras encontramos muitos indícios do modo como elas registram. Encontramos, também, diferenças quando confrontamos essas práticas e o conceito de documentação pedagógica.

Na experiência da professora Liz, encontramos uma documentação que, construída a partir de fotografias, vai além da simples ação de produzir registros, na medida em que a partir desses documentos ela foi construindo comunicação e foi se reposicionando e reposicionando as crianças dentro o processo educativo. Pudemos

perceber que, por meio da documentação, ela passa a “ver e questionar a imagem de criança, os discursos que [incorporou e produziu] (DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2019, p. 200). Trata-se de um modo de fazer o trabalho pedagógico que foi se modificando “conforme as diferentes exigências vão surgindo” (Liz, 2019). Mas que principalmente, à medida que ela vai documentando, ela vai se aprofundando no cotidiano pedagógico e nas aprendizagens que faz como professora sobre e com as crianças, vai construindo uma prática reflexiva e passa a “ver e entender o fazer e o pensar” das crianças de uma outra forma. Já na experiência da professora Carolina, encontramos uma forma de produzir registros que cumpre de forma técnica o que é exigido pelas diferentes escolas em que atuou e atua. Sua ação de documentar, embora torne visível as aprendizagens das crianças, restringe-se ao ver e registrar para avaliar. Isso não significa dizer que uma professora está certa e outra não. O que procuramos evidenciar é que no percurso de desenvolvimento profissional de ambas, o ato de documentar teve peculiaridades no que diz respeito a seus potenciais significados e relevância.

Ao olharmos para os três temas que nortearam a entrevista três (infância, rotina e documentação), vemos, nas narrativas de nossas duas professoras-colaboradoras, dois caminhos de desenvolvimento profissional bastante instigantes e distintos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*As sementes que a um só tempo carregam em si
nossa árvore e podem fazer nascer outras.*

Nesta pesquisa, propusemo-nos a acompanhar e narrar as histórias de vida de nossas duas professoras colaboradoras, Liz e Carolina, que construíram seu percurso de desenvolvimento profissional como professoras de Educação Infantil em diferentes contextos de escolas internacionais em que o conhecimento da língua inglesa se sobrepõe ao conhecimento pedagógico para o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas.

Intentamos mostrar como as duas professoras construíram para si percursos de formação distintos, considerando que foi no exercício da profissão que elas tiveram de aprender a ser professoras de Educação Infantil, professoras pedagogas polivalentes, pois ambas vinham de uma formação inicial específica no campo da docência, uma em Letras e outra em Biologia.

Em uma das narrativas, vemos uma professora movida pela questão da infância, em um percurso marcado pelo encontro com as pedagogias participativas. Ao iniciar sua trajetória, ela passa um período como assistente de professora em uma escola internacional britânica, onde passa a ter que lidar com a complexidade da educação infantil, e percebe muito rapidamente que isso vai além da questão da língua. Sua primeira oportunidade como professora de classe na Educação Infantil em uma escola bilíngue ocorre em paralelo com a formação docente específica na área da Educação Infantil. Suas inquietações – e até mesmo suas inseguranças – no trato cotidiano com as crianças a fazem buscar conhecimentos que pudessem ajudá-la a se sentir bem com a docência dentro daquele contexto. Sua narrativa revela que esses conhecimentos foram paulatinamente construídos tanto em cursos por ela frequentados, quanto no aprofundamento das reflexões feitas em seu próprio cotidiano de trabalho. Não surpreende, portanto, que Liz transite e utilize, ao contar sua história, termos e conceitos que são afeitos ao campo de conhecimento docente para e com as infâncias.

A outra narrativa mostra uma professora que segue um percurso de (auto)formação distinto. Inicialmente reticente em abraçar a docência, ela se dedica ao ensino da língua no contexto de escolas de idioma. Seu ingresso em um contexto educacional para o trabalho com crianças em uma escola internacional se dá no

vislumbre de uma carreira em que poderia progredir dado seu conhecimento de língua e sua vivência no exterior. Em seu percurso de desenvolvimento profissional, vemos uma professora que se vê movida a agir na superação daquilo que a impediria de progredir na carreira. O fato de ser uma professora brasileira em um contexto escolar que diferencia as opções de progressão entre professores “nativos” e “não-nativos” de língua inglesa, a fez buscar oportunidades de estudo, por meio de cursos e certificações, que lhe possibilitassem conseguir colocação em uma escola fora do Brasil. Nesse sentido, ela se aproxima menos da questão das infâncias nos movimentos que faz de autoformação e se aproxima mais da questão linguística, porque empregabilidade e progressão na carreira são seus maiores impulsionadores. Para a professora Carolina, superar as restrições impostas a seu pleno exercício profissional no contexto de escolas internacionais no Brasil marca sua trajetória.

Para ambas, o desenvolvimento profissional é um projeto individual, que cada uma vai tocar à luz daquilo que mais as inquieta. Para Liz, a inquietude vem da relação com a infância; para Carolina, da (im)possibilidade de progressão na carreira. A pesquisa nos permitiu narrar, com essas duas professoras, seus distintos percursos. Permitiu ver também que, a despeito do fato de que o conhecimento da língua inglesa é mais valorizado no contexto em que ambas se desenvolveram, cada uma busca para si outras coisas que não aquilo que é determinado naquele tipo de instituição.

O exercício da docência em uma perspectiva profissional está presente nas duas narrativas, mesmo que haja diferença de enfoque no modo como cada uma se reconhece como professora. No caso de uma das professoras, a questão da infância está em primeiro lugar e a questão da empregabilidade parece ser secundária na trajetória formativa que ela faz para si. No caso da outra professora, a questão da empregabilidade, especificamente nesse nicho de uma escola de elite, faz com que ela coloque o foco de investimento formativo nisso, tornando secundária a questão da especificidade do trabalho com a infância. Dentro desse contorno geral das duas distintas trajetórias, podemos dizer que para a professora Carolina, a questão instrucional, o como ensinar, fica em evidência, enquanto que para a professora Liz, o como ensinar fica submetido a um movimento dialógico com a formação integral das crianças. É interessante destacar que as duas colaboradoras se tornaram professoras em escolas nas quais os temas ligados à Educação Infantil e à Educação Integral, como a indissociabilidade entre o educar e o brincar, não parecem ser colocados em destaque, na medida em que, como já dito anteriormente, a questão da língua se

sobrepõe. Ainda assim, foi possível ver que esses temas circulam nas narrativas das duas professoras, mesmo que com enfoques e relevâncias distintas.

O trabalho deu a ver duas trajetórias muito singulares, ambas ricas e densas, que evidenciam como as professoras, a despeito das imposições e às vezes da falta de incentivo das instituições em que trabalham, constroem para si, e por si mesmas, projetos de desenvolvimento profissional. As trajetórias da professora Liz e da professora Carolina revelam que ambas parecem escapar, até mesmo “furar”, o esquema da centralidade da língua inglesa nos discursos que giram em torno das escolas internacionais em que atuaram. Uma escapa ao abraçar a dimensão pedagógica e educacional; outra escapa ao abraçar a dimensão trabalhista. Uma rompe com a tradição instaurada nos currículos internacionais de sobrevalorização dos conteúdos e comportamentos na Educação Infantil; a outra rompe com uma certa naturalização de que ao professor brasileiro só cabe o papel de professor secundário dentro de uma escola internacional. Cada uma delas responde de um modo diferente à pressão de ser professora brasileira em um contexto de uma escola internacional.

Os dois projetos de profissionalização docente narrados dão a conhecer professoras para quem a docência é espaço de transformação, jamais de simples “aceitação das regras do jogo”. São histórias bonitas, que tive a oportunidade de conhecer por meio da pesquisa, e que agora compartilho com quem se dedicar a ler esta dissertação, em que procurei registrar as experiências de duas colegas de profissão em um profundo movimento de vir a ser.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andrea Moura de Souza. **O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa das famílias socialmente favorecidas**. 2007. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas; CABANELLAS, Maria Clara Eslava; CABANELLAS, Juan José Eslava; RUBIO, Raquel Polonio. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ALEIXO, C. R.; CALVO, L. C. S.; NOVELLI, J. **Pointe: inglês: contexto de aprendizagem e desenvolvimento da identidade docente**. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 31-54, 2021.

AMORIM, Ibsy Blaese de. **Escola bilíngue vs. escola internacional: conceitos, diferenças e semelhanças**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/18978>. Acessado em: 29 set. 2022.

ANDRADE, Euzania. **A arte tecendo fios para educação sensível**. Campinas: Alínea, 2020.

ANTÔNIO, Severino. **Constelações: uma escuta poética da infância (Amigos da Poesia)**. Edição do Kindle.

ARROYO, Miguel G. **Conversas sobre ofício de mestre**. In: ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-36.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZANHA, José M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 2011.

AZEVEDO, A. M. L. **Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2009.

AVELAR, Luciana. P.; LEITÃO, Rosana L. S. Dias; MARTÍNEZ, Albertina Mitjàns. **Seleção de professores: uma experiência inovadora**. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2003. Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011. v. 5.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; QUADROS, Vanessa da S. Rocha de. **As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular**. **Revista em Aberto**, Brasília, DF, v. 45, p. 45-70, 2017. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARACHO, Nayara V. de Paiva. **A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emília para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BASTOS, M. H. C. Reminiscências de um tempo escolar: memórias do professor Coruja. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 157-189, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8294>. Acesso em: 10 maio 2023.

BIESTA, Gert. George Herbert Mead and the theory of schooling. *In*: TROEHLER, D.; OELKERS, J. (Ed.). **Pragmatism and education Rotterdam**: sense, 2005. p. 117-132.

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cristina; CAZELLI, Sibeles. **A elite docente na produção da qualidade de ensino**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

BRAGA, Thaís Mayara da Silva *et al.* Registros na creche: construindo memórias e autorias. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69468>>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BONDIA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC#>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memória, narração e experiência: um “círculo virtuoso”. *In*: **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. p. 95-130.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, R. P.. Narrativas d vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; *Histórias de vida e de formação de professores*: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDU-ERJ, 2012. ISBN: 978-85-469-8.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e de formação de professores*: diálogos entre Brasil e Portugal 2009. Trse (Doutorado em Educação) – Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2009.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. “Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional”. In SOUZA, Elizeu Clementino de e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet/ Faperj, 2008a, pp. 65-88.

BRASIL. Parecer Clan/CEB 2/2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRUMMITT, Nicholas. Facing up to global recession. **International School Magazine**, v. 12, n. 1, p. 13-14, 2009.

BORN, Cláudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologías**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 240-265, 2001.

CAILLODS, F. La lucha contra el fracaso escolar en los países desarrollados: cuál es el impacto de las políticas? *In*: FANFANI, E. T. **Nuevos temas en la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Organização como fonte de informação. *In*: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz V.; KREMER, Jeanette M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte, UFMG, 2003. p. 35-48.

CANTUARIA, Adriana Lech. Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: a constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo 1878-1978. **Proposições**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 39-60, 2004.

CANTUARIA, Adriana Lech. **Escola internacional, educação nacional**: a gênese do espaço de escolas internacionais em São Paulo. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula. P.; Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação/autoformação dos professores. *In*: CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. (Org.). **Formação e autoformação**: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escritura, 2006. p. 3-30.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (Org.). A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, 2017.

CARVALHO, Rodrigo S.; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 45, p. 23-42, 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês**: estudo de caso em uma creche universitária. 2014. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CHARLOT, Bernard. Conferência Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**, Lisboa, n. 4, 2007.

CHAPUREDIMA, Francis T. International School and Parents, Do I have to be native english speaker to teach your child? **Tie Online**, 2000. Disponível em: <https://abre.ai/g2IN>. Acesso em: 19 out. 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. Ed. Uberlândia: Edufu, 2015.

CONTRERAS DOMINGO, José; FERRÉ, Núria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. *In*: CONTRERAS, José; LARA, Núria Pérez de (Org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21-86.

CONTRERAS DOMINGO, José. Relatos de experiencia: en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, 2016.

CONTRERAS DOMINGO, José. Profundizar narrativamente la educación. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-61.

CORDEIRO, Jaime. O que sabem os professores: identidade e formação profissional. *In*: CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 60-62.

CURPHEY, Marianne. Number of international schools continues to rise. **Relocate Magazine**. 2019. Disponível em: <https://www.relocatemagazine.com/education-numbers-of-international-schools-continue-to-rise-curphey-0519>. Acesso em: 20 maio. 2023.

DALL`ORTO, Hilda Lea Rabello. **Do professor técnico ao professor reflexivo**: contribuições e limitações da didática e da prática de ensino na formação docente em Química. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250892>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENSE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **Statutory framework for the early years foundation stage**. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>. Acesso em: 18 maio 2021.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

DORE, R.; SALES, P. E. N.. Origem social dos estudantes como contraponto à evasão e à permanência escolar nos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional. *In*: DORE, R.; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Org.). **Educação profissional e evasão escolar**: contextos e perspectivas. Belo Horizonte: Rimepes, 2017. p. 113-134. v. 1.

DUTOIT, R. A. **A formação do educador de creches na dinâmica da construção do projeto educacional**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FAHEY, Matthew. **Characteristics that define a top international school according to stakeholder perspectives**: a thai case study. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – University of Southern Queensland, Australia, 2019.

FERREIRA, V. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014.

FERREIRA, Eduardo. Registros pedagógicos na Educação Infantil. **Diálogos**, São Paulo, 22 out. 2021. Disponível em: <https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/registros-pedagogicos-na-educacao-infantil>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FIGUIREDO, Karoline. Saiba quais são as escolas internacionais no Brasil e como elas funcionam. **Info Escola Navegando e Aprendendo**, 3 nov. 2017. Disponível em: <https://www.infoescola.com/noticias/saiba-quais-sao-as-escolas-internacionais-no-brasil-e-como-elas-funcionam/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Desenvolvimento de profissionais da educação infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 20, n. 47, p. 68-89, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – Obeci. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. 9º Diálogo Formativo – Documentação Pedagógica e a Autoria Docente – Prof. Dr. Paulo Fochi. **YouTube**, 23 de ago. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ej7mRns_f48. Acesso em: 23 mar. 2023.

FONSECA, Mariana. Como será a escola de elite da fundadora da *Red Ballon*. **Revista Exame Digital**. 23 mar. 2017. Disponível em: <https://exame.com/pme/como-sera-a-escola-de-elite-da-fundadora-da-red-balloon/>. Acesso em: 19 out. 2022.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2016.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 10, p. 18-22, 2009.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2012.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?**: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GARCIA, Bianca Rigamonti Valeiro. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americano) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.150-169.

GAUER, Gustavo; GOMES, William B.; Recordação de eventos pessoais: memória autobiográfica, consciência e julgamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 24, n. 4, p. 507-514, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/5LXNgSVTWCwkFYcDFW6GD3J/?lang=pt#>. Acesso em: 19 out. 2022.

GANDIN, Lella; GAMBETTI, Amelia. Introdução. *In*: Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia: as cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2020.

GOBBI, M. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOODWIN, A. Lin. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, v. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

GORSKY, Leticia de S. **Raízes: contemplação e memória no desenho**. 2015. (Monografia de Conclusão de Curso em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HATMANN, Anelise A. **A documentação pedagógica na educação infantil e o desenvolvimento profissional docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

HAYDEN, Mary. **Introduction to international education: international schools and their communities**. London: Sage Publications, 2006.

HAYDEN, M. C. E.; THOMPSON, J. J. **International schools: growth and influence**. Paris: Unesco. 2006. (Fundamentals of Educational Planning; Vol. 92).

HAYDEN, Mary, LEVY, Jack; THOMPSON, Jeff. **The Sage handbook of research in International Education**. London: Sage Publications, 2015.

HAYDEN Mary; THOMPSON Jeff. International schools: the developing agenda. *In*: HAYDEN Mary; THOMPSON Jeff. (Ed.). **International schools: current issues and future prospects**. 2 ed. Oxford: Symposium Books, 2016. p. 9-16. (Oxford Studies in Comparative Education, n. 2, v. 26).

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 20. Ed. Porto Alegre, Mediações, 2015.

HOYUELOS, Alfredo. **Loris Malaguzzi: biografia pedagógica**. Azzano São Paolo: Edizioni Junior, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. Documentación como narración y argumentación. **Aula de Infantil**, n. 39, p. 5-9, 2007.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

JAMAL, Soraia Alamahomed. **Avaliação pedagógica para uma educação de infância de qualidade: um estudo de caso focado na pedagogia-em-participação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/29523>. Acesso em: 31 mar. 2023.

JESUS, Degiane; GERMANO, Jéssica. A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil. *In*: II JORNADA DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMED: CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA, 2013. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminar%20de%20Pesquisa%20do%20CEMED>. Acesso em: 31 mar. 2023.

JOSSO, Marie-Chistine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005a.

KRAMER, S. **Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?** Trabalho Apresentado no GT 07 da Reunião Anual da ANPEd, 2005b.

KRAMER, S.; SOUZA, Solange J. (Org.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2008. v. 10.

KLÜPPEL, Giuvane de S. Escolas étnicas. *In*: **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. Paraná, 2018. Disponível em: <https://www2.uepg.br/dicion/escolas-etnicas/>. Acesso em: 23 out. 2022.

KHOI, Mai Ngoc. Tree of life: teachers' reflection on their teaching career. **VNU Journal of Foreign Studies**, [S. l.], v. 34, n. 5, 2018. Disponível em: <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/4305>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KINNEY, Linda. WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. [S. l.: s. n.], 2013.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, n.15, p. 159-176, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 out. 2023.

KUCHAH, Kuchah. The role of experienced teachers in the development of pre-service language teachers' professional identity: Revisiting school memories and constructing future teacher selves. **International Journal of Educational Research**, v. 88, p. 146-155, 2018.

LEACH, Robert. **International schools and their role in the field of international education**. Oxford: Pergamon Press, 1969.

LIEBSCHER, Banning. **Enraizados**: os lugares onde Deus desenvolve você. São José dos Campos: Inspire, 2017.

LIJADI, Anastasia Aldelina; VAN SCHALKWYK, Gertina. J. "The international schools are not so international after all": The educacional experiences of Third Culture Kids. **International Journal of School & Educational Psychology**, v. 6, n. 1, p. 50 -61, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1261056>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LIMA, Vivian Maria Vieira *et al.* (Org.). **Entre galhos e raízes**: memórias e narrativas da família Peixoto Vieira. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, Rodrigo Alberto; MOLINA, Rosane M. Kreuzburg. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2432_int.pdf. Acesso em: 10 mai. 2017.

LUCZAK, J.; FRADES, K. S. Using observations to improve teacher practice: How states can build meaningful observation systems. Reform Support Network, 2015.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAVASI, Laura; ZOCCATELLI, Barbara. Documentar os projetos nos serviços educativos. 4. ed. Lisboa: Apei, 2019.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Ciências da Educação, 08, pp. 7-22.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441- 458, 2012.

MARTINIAK, Vera L. A reconstrução histórica das instituições escolares étnicas no Paraná. **Antíteses**, Londrina, v. 8, n. 15, p. 423-447, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193340842019>. Acesso em: 23 out. 2022.

MANZINI, Eduardo J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In.: MANZINI, Eduardo J. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação Especial**: uso e processo de análise. Marília: Unesp, 2007. p. 1-17.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Memórias e histórias de professores brasileiros em e escolas bi/multilíngues de elite**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELLO, Carlos Alberto da Silva. **O processo de comunicação social no desenvolvimento de uma instituição de ensino**: o caso do Centro de Formação Profissional Microlins. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MELLO, Suely Amaral. BARBOSA, Maria C. FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MICHETTI, Miqueli. “Bilíngues”, “bilíngues de verdade” e global citizens: distinção e disposições de classe no mercado educacional. **Tempo Social**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 47-68, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/191210>. Acesso em: 7 set. 2022.

MIGNOT, A. C. V. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Verancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quart, 2008. p. 99-116. v. 1.

MORAES, I. M. Educar para o mundo: extensão em relações internacionais? Direitos humanos e imigração em São Paulo. **Ideias**, Campinas, v. 3, p. 141-162, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

MORELLO, Rosângela. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33030>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MOURA, Anna R. Lanner de. Memorial: Fazendo-me professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. (45), p. 24-47, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LDjJ5ym7z9ykdyZzDYCrqXH/#>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MOURA, Selma de Assis. O que é uma escola internacional? **Blog Escola Bilíngue no Brasil**, 11 out. 2016. Disponível em: <https://educacaobilingue.com/2016/10/11/o-que-e-uma-escola-internacional/>. Acesso em: 19 out. 2022.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA, T. A. (Org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021. p. 139-160.

MOYLETT, Helen. **Characteristics of effective early learning helping young children become learners for life**. England: Open University Press, 2014. p. 1 27-132.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, v. 48, n. 2, p. 184-189, 2014.

NAGRATH, Cynthia. International schools: understanding the differences. **The International Educator**, 14 set. 2011. Disponível em: https://www.tieonline.com/view_article.cfm?ArticleID=8910. Acesso em: 20 jul. 2022.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

NCUBE, N. The Tree of Life Project: using narrative ideas in work with vulnerable children in Southern Africa. **The International Journal of Narrative Therapy and Community Work**, v. 1, p. 3-16, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. O projeto dos claustros: no Colégio D. Pedro V: uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-152.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo (Brasil): Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. *In*: FORMOSINHO, João; KISHIMOTO, T. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo (Brasil): Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; MONGE, Graciete (Org.). **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA; WESCHENFELDER, Noeli. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391/pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica em tempo de pandemia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C9qheyw6Ko>. Acesso em: 26 mar. 2023.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202–213, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526>. Acesso em: 22 maio 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Colecionando pequenos encantamentos**: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PASSOS, Guiomar de O.; GOMES, Marcelo B. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 347-366, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PENA, Gabriela V. **The construction of the identities of non-certified and certified teachers of English language**: an analysis of the beliefs of different agents. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

PEREIRA NETO, André; BARBOSA, Letícia; SILVA, Adriano da. O paciente informado e os saberes médicos: um estudo de etnografia virtual em comunidades de doentes no Facebook. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 22, p. 1653-1671, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/NMrcHvYypNG3sFQmvYwv4vR/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PETERSON, C.; BARRETT, L. C. Explanatory style and academic performance among university freshmen. **Journal of Personality & Social Psychology**, n. 53, p. 603-607, 1987.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio**, v. 17, n. 63, p. 355-380, 2009.

PINAZZA, Monica Appezzato. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. Tese (Livre Docência em Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018. Acesso em: 20 dez. 2020.

PINAZZA, Mônica A.; NEIRA, Marcos G. (Org.). **Formação dos profissionais da educação infantil**: desafios de investigar na produção de saberes. São Bernardo: Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno G. Tendências investigativas na formação de professores. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 21-28, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697>.

SALES, P. E. N.; DORE, R.; SILVA, C. E. G.. Análise multinível da transição estudantil do curso técnico para o ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, p. 896-925, 2017.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

RINALDI, C. Los pensamientos que sustentan la acción educativa: una pedagogia que da forma a las cosas y no inhibe la forma de las cosas. **In-fan-cia Latinoamericana**, n. 50, p. 4-18, 1998.

NIND, Melanie; CURTIN, Alicia; HALL, Kathy. **Métodos de pesquisa para a pedagogia**. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2019.

RIBEIRO, Bruna. **A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas**: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta. 2021. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. **Pedagogia da escuta**. In: II JORNADA INTERNACIONAL E III JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2022, Foz de Iguaçu.

RODRIGUES, L.; DE PIETRI, E.; SANCHES, H.; KUCHAH, K. The role of experienced teachers in the development of pre-service language teachers' professional identity:

Revisiting school memories and constructing future teacher selves. **International Journal of Educational Research**, n. 88, p. 146-155, 2018.

SANCHES, Emília Cipriano. **Lembra de mim?:** desafios e caminhos para profissionais da educação infantil. São Paulo: Cortez, 2021.

SANTOS, Cleane A. **Pesquisa-formação com professores da infância:** narrativas e fotografias entrelaçando experiências na/sobre culturas escolares. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

SAVIANI, D. **A escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SCHIPPLING, Anne. Researching international schools: challenges for comparative educational research. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 41, n. 41, p. 193-204, 2018. Disponível em: <https://abre.ai/g2IS>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SETTON, M. G. J.; VIANNA, C.; NEVES, P. R. C. Socialização de habitus: gênero e geração nas elites paulistanas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e254257, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/200312>. Acesso em: 26 set. 2023.

SILVA, Fernanda C. F. **Entre os saberes e os fazeres:** formação de professores da educação infantil. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Talita D. M. **Trajetória de formação de professoras de educação infantil:** história oral de vida. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Vivian B.; CORREIA, António Carlos da Luz. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 613-622, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Faced**, Salvador, v. 1, p. 209-226, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Verancio. Histórias de vida e formação de professores: pontos iniciais. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Verancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quart, 2008. p. 7-16. v. 1.

SOUZA, Robério Americo do Carmo. Narrativas orais como fontes para uma compreensão histórica da experiência vivida. **Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 118-129, 2017. Disponível em: <https://abre.ai/g2IV>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SCHÜTZ, Ricardo. O inglês como língua internacional. **English Made in Brasil: Educacional Site**. 2017. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

SUAREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa de experiências pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-204.

SUÁREZ, Daniel Hugo. **¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?** Buenos Aires: MECyT; OEA, 2007. (Colección de Materiales Pedagógicos, fascículo 2).

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C (Org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-277.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quando de análise. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O trabalho docente: elementos para uma docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-54.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Percursos e movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. *In*: ARAUJO, Mairce da Silva *et al.* (Org.). **Vozes da Educação: memória, história e formação de professores**. Petrópolis: Dp Et alli; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

TEAGGI, Juliana. Conectados por um fio invisível: alinhavando caminhos entre a Arte e Educação. **YouTube**, 25 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Lk7IGBBMBv8>. Acesso em: 25 de abr. 2023.

TIBURI, Márcia. Arte e Filosofia: aprender é descobrir o olhar. **Jornal de Artes do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 105, p. 8, 2004. Disponível em: <https://acervo.margs.rs.gov.br/periodicos/jornal-do-margs-no-105/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

TEIXEIRA, Marco A. Pereira; GOMES, William B. Estou me formando... e agora?: reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2004.

VARGAS, Ángel Ricardo; CRUZ, Angie Carolina; HERRERA, Vivian Carolina. *Análisis de la trayectoria docente de tres estudiantes para profesor en el campo de la educación estadística*. In: MORALES, Yuri; RAMIREZ, Alexa (Ed.). **Memorias**. Santo Domingo: Cemacyc, 2013. p. 1-12.

VALIATI, Márcia Elisa. Tudo começa com as crianças. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 10, n. 30, 2012. p. 12-15.

VALVERDE, Sonia Larrubia; MELLO, Suely Amaral. **Documentar**: um novo olhar São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VÉRAS, M. P. B. Estrangeiros na metrópole: territórios e fronteiras da alteridade em São Paulo. **Revista USP**, São Paulo, n. 114, p. 45-54, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142367>. Acesso em: 4 mar. 2023.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos. **Educação como processo de formação humana**: uma revisão em filosofia da educação ante a permanência da utilidade. São Paulo: FEUSP, 2022.

ZIBETTI, Marli L. T.; SOUZA, Marilene P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28047>. Acesso em: 7 out. 2015.

Legislação

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientações básicas**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <https://abre.ai/g2l0>. Acesso em: 19 maio 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Decreto n. 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do covid-19 (novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Sites consultados

INTERNACIONAL SCHOOLS CONSULTING RESEARCH (ISC Research): Disponível em: <https://iscresearch.com>.

DIRECIONAL ESCOLAS: revista do gestor escolar. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/passopasso-para-abrir-ou-regularizar-uma-escola-parte-1/>.

APÊNDICE A – Carta-convite

Convite para participação em pesquisa

Prezada Professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa "*Trajetória de Formação: o papel da formação pedagógica na atuação docente*", desenvolvida pela pesquisadora Monica Cabral Oliveira, orientada por Dr(a) Livia de Araújo Donnini Rodrigues, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). A entrevista tem a previsão de três encontros que serão divididos em três sessões.

Orientações para a participação da pesquisa

Nesse momento te convido a preparar alguns materiais que utilizaremos no decorrer da entrevista.

- Gostaria de receber por e-mail o seu currículo acadêmico e profissional antes da entrevista. Esses dados serão importantes para nos ajudar a dar início as entrevistas.
- Também te convido a desenhar uma árvore a ser apresentada no primeiro dia da entrevista.

Orientações para o desenho da árvore

Aqui sugiro um padrão para o desenho que pode conter raízes, tronco e folhas:

- Raízes – concentre-se em suas origens, história de família, e o que te levou a decisão de ser professora.
- Tronco – Como você se constituiu como professora de Educação Infantil?
- Folhas – O que você vê para a sua continuidade da carreira?

Abrço,
Monica Cabral Oliveira

APÊNDICE B – Roteiro 1

Roteiro da Entrevista 3 – Professora Liz	
<p style="text-align: center;">Infância</p> <p>Sobre concepção de infância</p>	1. Como você conceitua a infância?
	2. Que tipo de pedagogia a escola britânica tem?
	3. Que tipo de Pedagogia a escola Canadense tem?
	4. Que tipo de pedagogia você tem?
	5. Qual é a diferença principal entre trabalhar na educação infantil e trabalhar no ensino fundamental?
<p style="text-align: center;">Rotina</p>	1. A sua turma na escola britânica tinha entre 2 a 3 anos de idade e tinha uma rotina, você pode falar como era essa rotina?
	Sobre a rotina de cuidados com as crianças:
	2. Quais são os cuidados na educação infantil?
	3. Você pode me falar que cuidados eram?
	4. Das crianças que chegavam com fralda, você entendia seu papel no processo de desfralde?
	<u>Se a resposta for não:</u>
	5. Como que você fez para entender este processo?
	6. Você aprendeu com outra professora?
	7. O que é o processo de desfralde para você hoje?
8. Você considera que a criança no processo de desfralde ao necessitar sair da sala no momento das atividades atrapalhavam o processo de ensino e aprendizagem?	
9. Qual é a relação de cuidados que você estabelece-estabelecia com as crianças?	
<p style="text-align: center;">Documentação</p>	1. Como que você aprendeu a documentar?
	2. Como nasce a documentação na sua vida?
	3. Como você aprendeu esse jeito de fazer?
	4. O que muda ao longo dos seus anos de experiência?
	5. Você entende que você aprende fazendo isso, documentando?
	6. Você trocou a sua documentação com outros professores?
	<u>Se a resposta for sim:</u>
	Os professores tematizam em reunião a questão da documentação?
	7. A documentação você só usa para fazer o relatório das crianças?
	8. Esta documentação em algum momento era compartilhada as crianças?
De tudo que você me falou e mostrou: O que você acha que seria mais importante que você tem com você que permanece no seu jeito de ser professora desde quando você começou até agora?	

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas individuais realizadas com as professoras participantes da pesquisa, 2019.

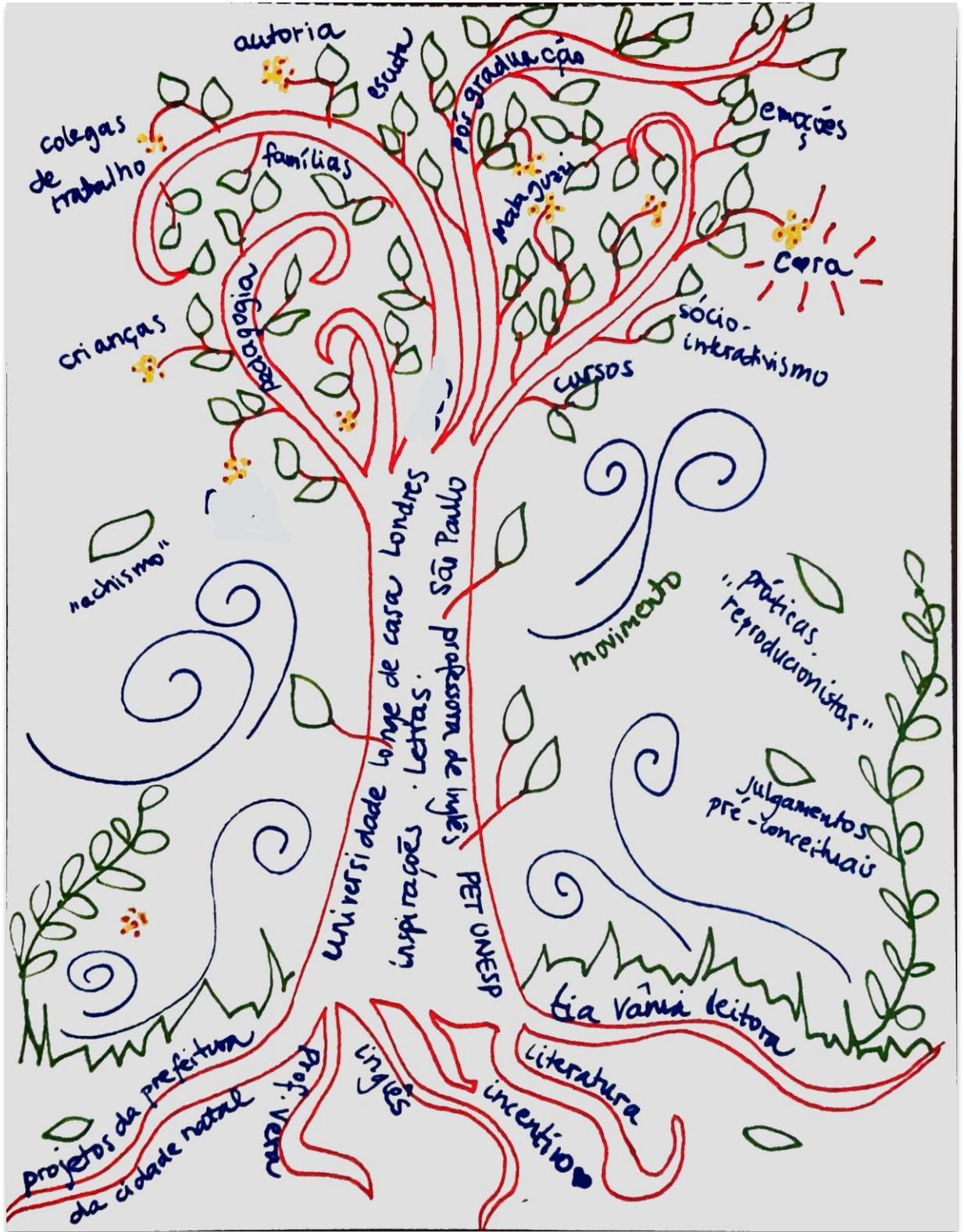
APÊNDICE C – Roteiro 2

Roteiro da Entrevista 3 – Professora Carolina	
Infância Sobre concepção de infância	6. Como você conceitua a infância?
	7. Que tipo de pedagogia a escola britânica tem?
	8. Que tipo de Pedagogia a escola Canadense tem?
	9. Que tipo de pedagogia você tem?
	10. Qual é a diferença principal entre trabalhar na educação infantil e trabalhar no ensino fundamental?
Rotina	10. A sua turma na escola britânica tinha entre 2 a 3 anos de idade e tinha uma rotina, você pode falar como era essa rotina?
	Sobre a rotina de cuidados com as crianças: 11. Quais são os cuidados na educação infantil? 12. Você pode me falar que cuidados eram? 13. Das crianças que chegavam com fralda, você entendia o processo de desfralde?
	Se a resposta for não: 14. Como que você fez para entender este processo? 15. Você aprendeu com outra professora? 16. O que é o processo de desfralde para você hoje? 17. Você considera que a criança no processo de desfralde ao necessitar sair da sala no momento das atividades atrapalhava o processo de ensino e aprendizagem? 18. Qual é a relação de cuidados que você estabeleceu-estabelecia com as crianças?
	Rotina do descanso – soneca: 19. Como era a rotina da soneca? 20. Todas as crianças dormiam? 21. Quando não dormiam como você lidava com isso?
	Rotina da alimentação: 22. Como era a rotina da alimentação? 23. Todas as crianças comiam tudo? 24. Quando não comiam como você lidava?
Brincar	Quando eu li a entrevista 1 eu achei significativo que parece que você não acreditava que a criança aprendia brincando, não é? Você destacou no trecho: <i>É na B. foi um choque por que eu entrei dando aula para uma turma mais velha entre três e quatro anos, e eles... são eles é tinham um outro enfoque. As crianças elas aprendiam números e tal, mas não aprendiam, elas aprendiam a reconhecer o nome, mais não necessariamente a ler. Mas elas não saiam escrevendo, o aprender estava todo focado no brincar. Então elas tinham conhecimento de mundo muito mais extenso, muito mais amplo do que os alunos da B., por exemplo, comparando.</i> Então, eu te pergunto: 1. Exatamente você acha que a criança aprende o que brincando?

	<p>2. O que a criança só aprende brincando que ela não aprende fazendo outras coisas?</p>
Desenvolvimento	<p>1. Na entrevista 1 você falou sobre as fases do desenvolvimento da criança. <i>Eu acho que quando eu falo de qualificação é o professor ter a capacidade de tudo isso além de entender é... as fases do desenvolvimento infantil. Como que uma aprende em uma determinada idade? O que é importante pra aquela criança em uma determinada idade? Por que se uma criança não ela tiver um suporte no desenvolvimento físico-emocional-mental dela, como que a gente espera que essa criança vai aprender algum conteúdo é... vai desenvolver essa parte cognitiva (Carolina, 2019 – Transcrição).</i></p> <p>2. Mas você acha que toda criança segue essas fases mesmo? Da sua experiência, você observa que as crianças elas refletem essas fases ou elas podem ser diferentes e ainda assim a criança ser bem sucedidas na escola?</p> <p>3. Quando você começou a compreender essas fases do desenvolvimento infantil?</p>
Observação de aula	<p>Você relatou que nas escolas internacionais tem observações de aulas.</p> <p>1. Além destas observações você realiza auto-observação das suas aulas?</p> <p>2. Com base na sua auto-observação e na observação do outro (das suas assistentes) como era o vínculo com as crianças?</p>
Formação contínua	<p>1. O que você busca nos cursos de formação continuada?</p> <p>2. Qual é o seu objetivo em realizar esses cursos?</p> <p>3. Você acha que a preparação do professor acontece mais em cursos que ele faz para se preparar para a docência ou ele aprende também ensinando? Na prática docente?</p> <p>4. Os eventos de formação de professores na escola eram voltados para a Educação Infantil?</p>
Qualificação	<p>Você falou sobre qualificação – Quando eu te perguntei o que era qualificação – você me disse que:</p> <p><i>Sim, o que é qualificação para mim? Eu acho que é o desenvolvimento... Quando eu falo de qualificação eu me refiro ao desenvolvimento das suas habilidades. Habilidades de ensinar e de fazer com que o aluno ele aprenda. É... a habilidade fala, habilidade de planejar uma aula. Porque no planejamento você vai ensinar determinado conteúdo, mas você não vai ficar preso naquele conteúdo. Você vai lincar aquele conteúdo com todo o externo entendeu.</i></p> <p>1. Você falou que qualificação é uma habilidade. Mas eu ainda não consegui entender direito o que é essa qualificação do jeito que você está falando. Você pode me falar novamente o que é qualificação para você?</p> <p>2. Você acha que essas habilidades você desenvolve ou aprende a desenvolver, ou só desenvolve alguma coisa que você já tem?</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas individuais realizadas com as professoras participantes da pesquisa, 2019.

ANEXO I – Tree of life da professora-colaboradora Liz



ANEXO III – Individual *tracker*

Child - \$.		18 - 24 months			25 - 36 months			37 - 48 months			49 - 60 months			ELG			ELG +			
Age in Months - 34		E	D	\$	E	D	\$	E	D	\$										
Personal, Social, Emotional Development	Making relationships																			
	Self-confidence and self-awareness																			
	Managing feelings and behaviour																			
Physical Development	Moving and handling																			
	Health and self-care																			
Communication and Language	Listening and attention																			
	Understanding																			
Literacy	Speaking																			
	Reading																			
Maths	Writing																			
	Numbers																			
Understanding the World	Shape, space and measure																			
	People and communities																			
	The world																			
Expressive Arts and Design	Technology																			
	Exploring and using media and materials																			
	Being Imaginative																			

Fonte: Planilha elaborada pela professora Carolina, ano de 2017.

ANEXO IV – Group *tracking* 1

Class - Reception H	Time of Assessment	Prime Areas of Learning											
		PSED			Physical Development				Communication & Language				
		Making Relationships	Self confidence & self-awareness	Managing Feelings & Behaviour	Moving & Handling	Health & self-care	Listening & Attention	Understanding	Speaking				
Total Number of Children in Class -	Baseline	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green
	Term 2 - Dec	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green
	Term 3 - April	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green
	Term 4 - June	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green

Class - Reception H	Time of Assessment	Specific Areas of Learning													
		Literacy		Mathematics			Understanding the World			Expressive Arts & Design					
		Reading	Writing	Numbers	Shape, Space & Measure	People & Communities	The World	Technology	Exploring & Using Media & Materials	Being Imaginative					
Total Number of Children in Class -	Baseline	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green
	Term 2 - Dec	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green
	Term 3 - April	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green
	Term 4 - June	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green

 WORKING BELOW ACTUAL AGE

 WORKING ABOVE ACTUAL AGE

Fonte: Planilha elaborada pela professora Carolina, ano de 2017.

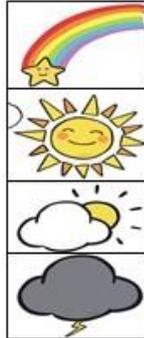
ANEXO V – Group tracking 2

Class - Reception	Time of Assessment	Age in Months	Areas of Learning and Development																
			PSED			Physical Development		Communication & Language			Literacy		Mathematics		Understanding the World			Expressive Arts & Design	
			Using Reasoning	Self-awareness & Relationships	Managing Feelings & Behaviour	Using & Handling	Health & Safety	Listening & Attention	Understanding	Speaking	Reading	Writing	Numbers	Shape, Space & Measure	People & Communities	The World	Technology	Building & Using Models & Materials	Being Imaginative
L	Baseline	30	18-28 S	18-28 S	18-28 D	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 D
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
B	Baseline	30	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
D H	Baseline	31	18-28 S	18-28 S	22-36 E	22-36 E	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S	18-28 S
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
S	Baseline	34	22-36 D	22-36 S	22-36 D	22-36 D	22-36 S	22-36 S	22-36 D	22-36 S	22-36 E	22-36 E	22-36 E	22-36 S	22-36 D	22-36 S	22-36 S	22-36 S	22-36 S
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
P	Baseline	35	22-36 D	22-36 S	22-36 D	22-36 D	22-36 S	22-36 D	22-36 S	22-36 S	22-36 E	22-36 E	22-36 D	22-36 S	22-36 S	22-36 D	22-36 S	22-36 S	22-36 S
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
S	Baseline	34	18-28 S	22-36 D	22-36 E	22-36 E	22-36 E	22-36 E	22-36 E	22-36 E	22-36 E	22-36 E	22-36 E	18-28 S	22-36 E	22-36 D	22-36 S	22-36 E	22-36 E
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
M	Baseline																		
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
S	Baseline																		
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
S	Baseline																		
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
10	Baseline																		
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		
11	Baseline																		
	Term 2 - Dec																		
	Term 3 - April																		
	Term 4 - June																		

Fonte: Planilha elaborada pela professora Carolina, ano de 2017

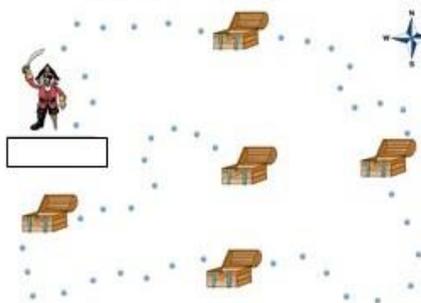
ANEXO VI – Behaviour chart e House Point Chart

Behaviour chart



In addition to this, each class operates a Rainbow, Sun and Cloud system. All children begin each day on the sun. If they demonstrate excellent effort or behaviour, they will move their photograph to the rainbow. However, if a child is not following the class rules, after a warning, they will move themselves to the cloud. If this behaviour continues, they will then move themselves to the thunder cloud and will receive a few minutes time out to reflect on their behaviour.

House Point Chart



As you will be aware by now, each child belongs to a particular House (Viking, Roman, Norman and Saxon) and any house points gained are added together to get a weekly total for each House throughout the school. The children have already been earning themselves many house points for making good choices in their work and behaviour.

Fonte: elaborado pela professora Carolina, 2017.

ANEXO VII – Timetable do pre-nurse

Pre-Berçário Weekly Planning- Term 3, Week 3 - Week Beginning 30/01/17 Topic – healthy/unhealthy					
	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8.30 - 8.40	Registration				
8.40 - 9.10	Assembly	Learning centres	Learning centres	Learning centres	Learning centres
9.10 – 9.45	Introduction to the weekly topic: healthy and unhealthy	Counting time	Global play day in school	Library time	Healthy/Unhealthy chart
9.45 - 10.00	Snack				
10.10 - 10.30	Playtime				
10.30 - 11.00	Healthy/Unhealthy chart	Changing clothes	Music	Changing clothes	Counting time
11.00 - 11.40	Lunch & Teeth				
11.40 - 1.00	Lunch Playtime				
1.00 - 2.10	Nap time	Swimming (PE)	Nap time	Swimming (PE)	Nap time
2.10 - 2.30	Playtime				
2.30 - 3.00	Literacy - Trace own names	Nap time	Come and learn together	Nap time	Free choice of toys
3.00 - 3.20	Snack & Story time / Pick up				

Fonte: elaborado pela professora Carolina, 2017.