

# RESSONÂNCIAS DE UMA EXPERIÊNCIA ALÉM-MAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

RESONANCES OF AN OVERSEAS EXPERIENCE OF CONTINUING  
EDUCATION FOR EARLY CHILDHOOD TEACHERS

Lenira Haddad<sup>1,\*</sup> 

Maria Assunção Folque<sup>2</sup> 

Jeane Costa Amaral<sup>3</sup> 

Isabel Bezelga<sup>4</sup> 

**RESUMO:** Este artigo discute o impacto de uma Residência Pedagógica e Cultural (RPC) na identidade profissional de professoras de educação infantil. Utiliza duas pesquisas que recolheram narrativas docentes por meio de entrevistas, conversas informais, relatórios escritos e grupos focais. As análises se organizam em torno de duas ressonâncias: reconhecimento da necessidade e possibilidade de mudança; novas perspectivas pedagógicas. Conclui-se que a RPC contribuiu para a inter-relação entre teoria e prática e despertou nas residentes outros modos de olhar, valorizar e ocupar a cidade com as crianças.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Residência pedagógica e cultural. Cidade. Docência.

**ABSTRACT:** This article discusses the impact of a Cultural and Pedagogical Residency (CPR) on the professional identity of female early childhood education teachers. It uses two surveys that collected teacher narratives through interviews, informal conversations, written reports, and focus groups. The analyses are organized around two resonances: recognition of the need and possibility for change; new pedagogical perspectives. It is concluded that the CPR contributed to the interrelation between theory and practice and awakened in the residents other ways of looking at, valuing and occupying the city with children.

**Keywords:** Early childhood education. Pedagogical and cultural residency. City. Teaching.

1. Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Maceió (AL), Brasil.
2. Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Évora, Portugal.
3. Universidade Federal de Alagoas – Programa de Pós-Graduação em Educação – Maceió (AL), Brasil.
4. Universidade de Évora – Escola de Artes – Centro de História de Arte e Investigação Artística – Évora, Portugal.

\*Autora correspondente: [lenira.haddad@cedu.ufal.br](mailto:lenira.haddad@cedu.ufal.br)

## Introdução

Pretende-se, neste artigo, discutir o impacto do Programa de Residência Pedagógica e Cultural (PCRC) na identidade profissional de professoras de educação infantil (EI) de Penedo, estado de Alagoas. Busca-se compreender como essa experiência de formação continuada, curta e intensa, mobilizou reflexões, sentimentos e posturas com relação ao ser docente na EI. A participação dessas profissionais no PRPC, que teve lugar em Évora, Portugal, em 2019, realizou-se no âmbito do Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: Diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense”, coordenado pela Universidade Federal de Alagoas, em parceria com a Universidade de Évora (HADDAD et al., 2018).

Ao refletir sobre o PCRC como experiência de formação continuada, vai-se ao encontro das ideias de Nóvoa (2017), que diz ser preciso ultrapassar o fosso existente entre as universidades e as escolas, pois as primeiras seguem fechadas nas suas fronteiras, e são, geralmente, os professores que vêm para o meio acadêmico em busca de um saber teórico nas universidades. Raramente se procura uma aprendizagem no seio da escola com pares detentores de um saber próprio que se pretende adquirir ou construir. Esse fato pode, na perspectiva aqui apresentada, contribuir para a dificuldade de se ver o conhecimento científico e pedagógico mais atual espelhar-se nas mudanças das práticas educativas nas escolas.

Numa matriz sociocultural da aprendizagem, a construção do conhecimento profissional docente requer a participação nas atividades que decorrem nos contextos da profissão (FOLQUE, 2018). Nessa direção, o PRPC buscou o encontro entre docentes de distintas culturas e a oportunidade de experiências das várias realidades que configuram o campo docente. Recorreu-se ao pensamento de aprendizagem situado em comunidades de práticas de Lave e Wenger (1991) para conceituar o processo de formação profissional potenciado por uma residência, com propostas de ação conjuntas entre educadoras de infância eborenses e professoras penedenses. Para essas autoras, a aprendizagem em uma comunidade de prática docente dá-se no processo de coparticipação entre indivíduos no decorrer da prática e verifica-se quando a participação legítima periférica dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade, permitindo assumir um papel de participação plena.

O conceito de residência pedagógica e cultural remete, igualmente, para uma experiência em tempo e espaço definidos, deslocados dos contextos habituais dos participantes. A concepção aqui proposta inspirou-se na experiência das residências artísticas, como potência de pesquisa e criação. Sustentam a experiência de *estar* em residência conceitos fundamentais na discussão das relações que nesses ambientes operam: tempo, espaço e trocas interculturais.

A noção de deslocamento da pessoa no nível performativo com a ativação da consciência sobre o próprio corpo permite que, ao se instalar em uma nova condição, se possa romper com o cotidiano, e essa é condição fundamental para um estado de fluxo perceptivo e criativo (MORAES, 2009).

Dessa forma, a experiência propiciada em residência artística se constitui em um modelo relevante para se pensar também sobre o processo de formação docente.

A perspectiva metodológica da cartografia que “[...] aposta na experimentação do pensamento — um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 10-11) se apresenta apropriada para dar conta dos processos em que as noções de múltiplas centralidades e organização segundo hierarquias de sentidos são abaladas (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Como campos em aberto, os mapeamentos decorrem de um processo no qual os fluxos de ideias, ações e vivências podem ser registrados, provocando uma infinidade de possibilidades de relações, interrogações e transformações.

Assim, essa perspectiva de permanente construção e reconstrução de caminhos se apresenta como desafio privilegiado para pesquisar a formação pedagógica e cultural de educadores e professores. Mas, claro, requer envolvimento no pensar sobre os seus próprios processos de criar conhecimento “[...] uma reversão da atitude naturalizada e que exige, em princípio, um esforço; [...] experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 203).

O conceito de sujeito da experiência de Larrosa (2014, p. 26) tem “[...] algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”.

Pensar na experiência é pensar na fruição, perder-se no olhar. E para isso o sujeito precisa estar aberto a viver suas próprias experiências sensíveis de descoberta e espanto ao buscar um caminho, aguçando a escuta, farejando os aromas e cheiros, acolhendo os estímulos que se propõem, para que melhor possa apropriar-se e compreender as sensações que a vivência lhe proporciona.

Nesse estado de *perda* como potência, abrem-se canais perceptivos que revelam sinais, que dão ao sujeito conhecer lugares *outros* e possibilitam encontros improváveis. Mobilizando a intuição e os sentidos, é possível estabelecer conexões que permitem compreender e interrogar de forma mais profunda o que está ao redor.

Assim, a residência pedagógica e cultural pode constituir a instauração de um ambiente que garanta as condições específicas de vivência profunda, num espaço e tempo articulados que proporcionem habitar, criar e aprender, mediados por toda sorte de trocas e relações interculturais.

## O PRPC na Cidade de Évora

O PRPC constituiu a ação central da segunda etapa do projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: Diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense”, desenvolvido em Penedo, Alagoas.<sup>1</sup> Envolveu a participação de 15 profissionais de Penedo — 12 professoras de EI e três técnicas da Secretaria Municipal de Educação Infantil de Penedo (Semed) — em uma intensa programação de duas semanas organizada pela Universidade de Évora (UÉ), entre 28 de outubro e 8 de novembro de 2019.

Contou com a imersão das 12 professoras em diferentes instituições eborenses de EI que desenvolvem trabalhos com a cidade/comunidade e a participação dessas em ações oferecidas pela UÉ, como seminários, vivências em museus, espaços culturais e informais da cidade, além de reuniões na Câmara Municipal de Évora.

No turno matutino, os pares/trios de professoras da EI se distribuíram em quatro instituições eborenses cooperantes<sup>2</sup>: Centro de Atividade Infantil de Évora; Centro Infantil Irene Lisboa; Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade; e um jardim de infância do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, tendo participação ativa em todas as atividades vividas pelos grupos de crianças e pelos/as educadores/as, dentro e fora da instituição. Durante as duas semanas as professoras acompanharam as crianças e as educadoras em um conjunto de ações e projetos realizados nas ruas com a temática cidade<sup>3</sup>: no *exercício continuado de cuidar das hortas* cultivadas em jardim público; em *diálogos de bebês com os quadros no museu da cidade*; em visitas e passeios a exposições e centro histórico; em atividades práticas desenvolvidas nas ruas em *defesa da mobilidade pública*; e no acompanhamento de projetos que naquele momento em específico estavam sendo realizados nas turmas das crianças voltados para a relação da criança com a cidade. São estes: *À procura de Pedras Rolantes de Bernardo Bagulho*; *A cidade aos olhos de uma câmera fotográfica*; e *Pelos caminhos da água descobrimos as fontes*.

Nos períodos vespertino e noturno, as professoras e as técnicas da Semed participaram de um conjunto amplo de vivências culturais, artísticas, educativas e de convívio: contato com parceiros institucionais

(Câmara Municipal de Évora, UÉ e Direção Regional de Cultura do Alentejo), com apresentações de suas missões e principais programas; visitas aos seus espaços patrimoniais; visitas a espaços educativos alternativos; vivências artísticas nos espaços museológicos e em workshops com artistas locais; convívios de troca de saberes; e jantar com todos os participantes do PRCP, além do grupo de Cante Alentejano Cantares d'Évora.

## Ressonâncias da Experiência Além-Mar de Formação Continuada na Voz das Professoras

A seguir, serão pontuadas algumas ressonâncias dessa experiência na identidade profissional dessas professoras a partir de duas pesquisas realizadas no âmbito do projeto maior: a tese de doutorado de Amaral (2020), que acompanhou todo o processo do PRPC, e a dissertação de Almeida (2020), na qual essas professoras discutiram compreensões da prática pedagógica e necessidades formativas.

Na primeira pesquisa (AMARAL, 2020), os procedimentos metodológicos utilizados para apreender as percepções e ressonâncias explicitadas pelas docentes envolvidas foram: observação participante; entrevista; registro das narrativas orais durante e depois do programa; e relatório produzido pelas professoras durante e depois da realização do PRCP. A segunda pesquisa (ALMEIDA, 2020) envolveu a exibição de filmes sobre o cotidiano da EI em dois países contrastantes, Brasil e Dinamarca, e sua discussão em grupos focais compostos por professoras de EI de Penedo.<sup>4</sup> Na pesquisa de Almeida (2020), dois dos três grupos focais (GF2 e 3) foram formados por professoras que participaram do PRCP, e sua realização ocorreu em julho de 2020, oito meses depois do retorno das profissionais do PRPC. Das doze professoras envolvidas no PRCP, sete participaram da pesquisa.

No exercício de escuta das vozes das professoras durante e depois de realizado o PRCP, destacam-se, de forma concisa, duas ressonâncias que traduzem os impactos do programa na identidade profissional: reconhecimento da necessidade e possibilidade de mudança; e novas perspectivas pedagógicas.

## Reconhecimento da Necessidade e Possibilidade de Mudança

No processo de formação continuada, os mecanismos e ações utilizados para produzir mudança pressupõem diversos estudos e um aprofundamento cada vez mais progressivo sobre os temas abordados, o que requer um longo caminho temporal para que as reflexões se traduzam em prática. Entretanto as narrativas apresentadas pelas participantes mostram que esse modelo de residência proporcionado pela UÉ propiciou uma reflexão mais imediata em contrapartida a outras formações baseadas em metodologias que não deslocam e não desestabilizam os saberes preestabelecidos, como demonstra a narrativa de uma professora participante da segunda pesquisa.

*[...] eu estudei quase sete anos e não aprendi tanto como eu aprendi naquelas duas semanas de vivência, de tocar e cheirar e sentir e pisar, de ver que funciona, que é real. [...] Eu penso que o que a gente precisa hoje é de um modelo que aproxime de fato o fazer. Só o ler, o ouvir, já não serve pra mim, tem que ser o fazer, o experimentar mesmo (GF3, 2020, grifo nosso).*

Essa comparação entre sete anos de estudos acadêmicos e duas semanas de vivências testemunha a potência desse modelo de formação continuada e o contrapõe a uma abordagem que privilegia o ler e o ouvir, em detrimento do fazer e experimentar. A proposta dessa professora caminha no sentido de romper

as duas dicotomias presentes na educação discutidas por Larrosa (2014): ciência e técnica; teoria e prática, sugerindo pensar na educação a partir de uma perspectiva mais existencialista e estética, ou seja, a partir do par experiência e sentido, como afirma essa professora: “As melhores formações são aquelas onde você faz, onde você experimenta. Pra mim não cabe mais uma pessoa PhD que vem de Harvard ministrar uma palestra, ensinando o meu trabalho” (GF3, 2020).

Novamente se vê a contraposição da teoria e a prática nos modelos vigentes de formação. Pela experiência (LARROSA, 2014), a imersão em uma prática diferenciada do habitual mobilizou as percepções dessas profissionais para outras possibilidades de ser e fazer.

[...] A gente saiu da teoria e fomos à prática, nós aqui, somos iguais àquele ditado que diz, “somos que nem São Tomé, só acreditamos quando vemos”. [Jeane] falava aqui de algumas experiências que vivenciou por lá, mas a gente ainda ficava na dúvida, isso aqui não é possível, então nós fomos lá e vimos que é possível. (Clésia Moreira, 5/12/2019)

Ver para crer é algo anunciado como condição de mudança. Também se associa ao descortinar, cair o véu, enxergar, acordar para o que se faz, para o que se pode fazer, como indica a narrativa abaixo em entrevista cedida pela técnica municipal de EI da Semed Penedo:

Porque é que a gente não muda o nosso olhar para a criança? E indo para lá, e vendo como isso acontecia de fato, porque uma coisa é o que a gente vê nos livros, uma coisa é a gente estudar a Teoria de Wallon, o Vygotsky, o Piaget, o que eles dizem, e a gente vai juntando aqui um pouquinho de um, um pouquinho de outro, e vai ficando aquela coisa na nossa cabeça: “como isso se processa na prática?” Mas quando a gente vê, aí é como se a gente, é como se tirasse uma cortina, a gente diz “caramba, é assim que acontece!” [...] depois dessa viagem, meu olhar amadureceu, eu consegui enxergar coisas que antes eu não enxergava. (Maria Leonildes Rodrigues Moreira, 16/12/2019)

Outro aspecto relacionado ao reconhecimento de mudança diz respeito à colaboração de outros fatores para além da formação profissional, como a vontade política dos gestores e também a compreensão e a participação das famílias.

Agora não vai depender só do professor! [...] direção, coordenação, todos têm que andar de mãos dadas e todos têm que estar juntos nessa missão. Para que haja esse contato com os pais. Para que a gente não tenha medo dos pais e sim a participação deles. (Clésia Moreira, 5/12/2019)

Percebe-se que as visitas às instituições, a interlocução com os atores envolvidos em projetos educativos nas escolas e na cidade e o acompanhamento das saídas das crianças realizadas no PRCP contribuíram para uma compreensão mais global da interdependência entre as partes, associada às possibilidades de mudanças, indo ao encontro das ideias de Nóvoa (2017).

## Novas Perspectivas Pedagógicas

A análise dos diversos registros feitos pelas professoras de Penedo permite, igualmente, identificar o modo como as concepções de criança e de EI foram desafiadas pelo PRPC.

Na busca de novas perspectivas pedagógicas surge, imediatamente, o reconsiderar *o papel da criança e do adulto no processo pedagógico*. O papel do adulto e das crianças e a forma como são tomadas as decisões sobre o processo de aprendizagem diferenciam as pedagogias tradicionais centradas no adulto daquelas mais progressistas centradas na criança ou, ainda, das pedagogias sociocentradas e dialógicas que se efetivam numa comunidade de aprendizes na qual o diálogo e a negociação permeiam as interações pedagógicas (ROGOFF; MATUSOV; WHITE, 2000).

A identificação do papel do adulto como facilitador e promotor de vivências ricas em diálogo com as crianças também se sobressai nos registros: “A professora é uma facilitadora para as crianças, ela ouve, ouve tudo, o que vai se fazer, se combina todo trabalho que vai se fazer... e dá certo, viu?” (Roseane Silva, 5/12/2019).

Notou-se que o aspecto que mais impressionou as professoras, dentre os demais, foi a independência que o adulto proporcionava às crianças e as possibilidades dadas para que elas fizessem as coisas por si mesmas, sem serem conduzidas pelo adulto.

O espaço da sala é o local onde as crianças vão fazendo muitas coisas naturalmente. Tem que fazer sentido para as crianças, eu dizia na teoria. Mas eu vi as crianças construírem aprendizagem, a professora não é o centro, são as crianças e ela só medeia. Ela não corrigia a criança, ela vai aprender com o tempo. (Ana Flávia Teixeira, 29/10/ 2019)

Essa perspectiva de definir a criança como o centro do processo educativo é sustentada por uma formação teórica que procura retirar a centralidade do professor e dar protagonismo à criança, colocando-a no centro. Contudo, uma análise mais aprofundada dos depoimentos revela uma alternativa a esses dois lados de um pêndulo, plasmada numa pedagogia assentada na escuta, no diálogo e na mutualidade na tomada de decisões, na negociação e numa aceitação mútua entre crianças e professoras, que mais se aproxima do conceito das comunidades de aprendizes.

[...] na sexta-feira tem o conselho de classe<sup>5</sup>, [...] no qual as próprias crianças decidem o que vão fazer na semana. Por exemplo: você quer fazer o quê? Ah, eu quero desenhar! A professora: desenhar? Desenhar o quê? Alguém mais quer desenhar? Ah, eu quero! Porque a criança foi adaptada a falar, a nossa não! [...] E aí eu acredito que no próximo ano já vai dar para a gente começar a fazer esse trabalho, né, deixar que as crianças participem mais, falem mais, tenham oportunidade. Porque as professoras querem que elas façam tudo bonitinho, tudo arrumadinho, tem que dar tempo para ela falar. [...] nós precisamos também aprender a dar o espaço para a criança. (Maria Patrícia Oliveira, 5/12/2019)

A concepção da *organização dos espaços e materiais* como dimensão estruturante do fazer pedagógico foi realçada de diversos modos: a organização da sala em áreas de interesse como alternativa a salas com cadeiras e mesas é talvez a mais significativa. Uma professora explicou a organização de espaço vivenciada em Évora para suas colegas de Penedo, a partir da exibição de fotos:

Ali tem um espaço, lá eles fazem assim, ó, área de faz de conta, ali é uma caixa de papelão, interessante, e lá atrás é tipo assim uma cozinha, um quarto, separado, interessantíssimo, eu amei. Ela dividia a sala desse jeito, tinha um armariozinho, tinha espaço de mapa, onde colocar a água para os meninos, para não molhar a sala, tinha um espaço separado com areia para as crianças brincarem, tinha um laboratório de ciências, onde as crianças brincavam com pedra, com água, com lama, com peixinho, era uma coisa linda. (Maria Rosineide Santos, 5/12/2019)

A acessibilidade aos materiais para a utilização autônoma por parte das crianças e a variedade dos materiais, incluindo reciclados, foram igualmente referidos “[...] não tinha EVA, tudo com material reciclado” (Maria Patrícia Oliveira, 5/12/2019).

Um dos objetivos centrais do PRPC, no âmbito do Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio”, era ampliar o olhar das professoras para as possibilidades pedagógicas existentes para além dos muros escolares. Essa percepção está presente nas vozes das participantes, quando dizem que o programa “[...] me fez ver que existem sim outras possibilidades de trabalhar com as crianças, não só apenas em sala de aula, como também explorar nossa cidade durante o ano, não apenas em datas comemorativas” (Juçara Morais, 20/11/2019). Ou quando dizem perceber “a necessidade da criança de explorar o meio em que ela vive, saindo da sala, indo conhecer outros ambientes, como os arredores da escola, ruas, patrimônios históricos, espaços públicos, entre outros” (Clésia Moreira, 20/11/2019).

A respeito das saídas com as crianças em diversos projetos relacionados à temática cidade, uma das professoras registra, em seu relatório final, uma descoberta a partir do olhar das crianças nas ruas de Évora: “Era dia de sair à rua para fotografar cores. Acompanhei e descobri que elas têm seus próprios interesses e que, por muitas vezes, nossa condução não as leva ao nosso propósito, e sim à curiosidade delas” (Ana Flávia Teixeira, 25/11/2019). A professora refere-se ao projeto “A cidade aos olhos de uma câmera fotográfica”, no qual uma criança de 4 anos, com a câmera na mão, não se limitava a buscar apenas as cores solicitadas, mas a fotografar objetos e cenas a partir de seus próprios interesses. Outra professora que acompanhava essa mesma saída com as crianças comentou: “Teve momentos que a gente passou em frente à prefeitura, aí um falou quero entrar aqui, e a gente entrou [...]” (Ana Paula Lima, 8/11/2019).

A surpresa ao ver que as crianças podiam adentrar os espaços considerados formais e intangíveis pelo público infantil revela um condicionamento do ato pedagógico que não considera a imprevisibilidade das saídas e a possibilidade de se deixar levar pelos acontecimentos que depreendem dos olhares e desejos da criança.

As professoras também se surpreenderam com a maneira como as crianças habitavam a cidade, destacando a naturalidade com que exploravam os espaços públicos, a capacidade que tinham de andar tranquilas nas ruas e durante muito tempo, sem reclamar, e a maneira de estar e se portar nesses espaços e a flexibilidade das derivas na cidade, cujas rotas foram alteradas a partir dos interesses manifestados.

Muitos foram os depoimentos que revelaram uma consciência, por parte das professoras, das características de *uma pedagogia tradicional que é necessário abandonar*. A explicitação não só do que se deseja fazer, mas também do que se deseja abandonar revela uma visão crítica sobre as práticas enraizadas num cotidiano rotineiro demasiadamente associado a tarefas escolares determinadas pela demonstração do professor, e às quais a criança deve responder de forma predeterminada. Contrapondo com uma pedagogia baseada na atividade da criança e rica em experiências e vivências significativas, as professoras se referem a uma pedagogia que não seja “você ensina a criança a ler” (GF2, 2020), e sim que promova a sua participação, a possibilidade de descobrir as coisas por meio de suas próprias experiências.

Chega de criancinha só sentadinha, enfileirada, feito em sequência, para que isso? Nós estamos em outra qualidade, a visão de centro é a criança, então, vamos criar, vamos trabalhar, a aula tem que ser movimentada, as atividades, as vivências [...] eu não gosto mais não das minhas crianças sentadas. (Roseane Silva, 5/12/2019)

Aquilo que se necessita abandonar também envolve a renúncia de uma compreensão de ensino-aprendizagem associada ao registro escrito por meio de tarefas e uso excessivo da folha A4:

Como a gente diz “não tem tarefa? Não fez? A professora não imprimiu pra fazer?” E aí a gente vai pra questão da folha A4, que é uma coisa que ainda tá muito presa na cultura da gente e eu digo da minha, por exemplo. Tá muito presa ainda, a gente consegue quebrar algumas amarras, mas a gente ainda não acredita nesse modelo tão fascinante de educação. (GF3, 2020)

Nesse contínuo de transformação de concepções de práticas pedagógicas foram observadas algumas ambivalências e inseguranças que parecem indicar uma mudança em processo. Simultaneamente a uma valorização da atividade e à autonomia da criança para se envolver em atividades significativas e lúdicas por ela escolhidas e definidas, existe uma *valorização da ordem e da obediência ou respeito ao adulto* que assegura que essa nova proposta não significa o caos ou a *bagunça* em que a educação e a aprendizagem não teriam lugar.

[...] eles estão acostumados com esse passeio, inclusive na ida eles vão tudo na filhinha, eles respeitam, eles fazem com atenção, eles respeitam todo o momento, eles têm limite para tudo. Porque eles já são ensinados desde pequenos para esse momento, pra ir para as ruas, então eles vão pegadinhas na mão, tudo bonitinho, e chegando lá eles podem brincar à vontade no parque, no jardim, porque é um espaço maravilhoso. (Lúcia Santos, 5/12/2019)

Esse respeito das crianças pelos adultos — que é também acompanhado do respeito dos adultos pelas crianças, pelas suas necessidades e vontades — é algo que as professoras atribuem ao *trabalho que é feito com as famílias*. Realçam uma comunicação constante com a família, que se mantém informada, mas que é chamada também a colaborar e contribuir para a riqueza das experiências e vivências pedagógicas.

E lá nós vimos a participação ativa dos pais. Os pais estavam sempre presentes. Agora, por quê? Porque também os professores, os educadores, eles passavam as informações, as atividades que planejavam, os pais tinham conhecimento disso. A gente aqui fica com aquele receio de conversar com os pais. Se uma criança cai, a gente já fica amedrontada, né, o que os pais vão falar, os pais vão dizer que não estávamos observando, a gente já fica dessa forma, né. Por quê? Porque a gente precisa participar aos pais as atividades que são realizadas nas nossas instituições, sejam elas em creches ou escolas. (Clésia Moreira, 5/12/2019)

As professoras realçam a necessidade de construir uma relação de confiança e parceria com as famílias em contraponto a um certo temor pela desaprovação das famílias em face do que ocorre na escola.

Subjacente a essas perspectivas pedagógicas em transformação, está também uma nova *visão de criança*. As crianças surgem nos depoimentos das professoras como competentes, interessadas, questionadoras, responsáveis, cidadãs participantes na vida da cidade e na sua aprendizagem, e, talvez, se possa dizer que por via desse envolvimento e protagonismo elas surgem também como tranquilas e disciplinadas.

[...] fiquei encantada com eles porque eles prestavam atenção a tudo o que a educadora estava dizendo, respondia a tudo com uma precisão, eu me surpreendi, Meu Deus! E ela não tinha falado, ela não tinha explicado o que ela iria fazer e quando chegou lá que perguntou eles sabiam tudo, as frutas do outono, falava tudo, para o tamanhinho deles de 3 anos respondendo com tanta precisão, me deixou assim mesmo abismada, eu fiquei impressionada. O meu olhar para eles é assim, um olhar de sabedoria que eles são muito espertos, muito espertos mesmo. (Maria Rosineide Santos, 8/11/2019)



As crianças são vistas como questionadoras, responsáveis, disciplinadas, independentes e pesquisadoras, não apenas no contexto escolar como também na exploração da cidade. “O olhar delas para com a cidade não é apenas olhar, elas se questionam, é como se elas fizessem parte da própria história, da própria cidade” (Juçara Moraes, 8/11/2019).

Essa consciência da potência da criança — associada à potencialidade da cidade como ambiente educativo — traz também a possibilidade de concretizar em Penedo o que se viveu em Évora. Uma professora afirma que “[...] dá para implantar o que a gente viveu lá porque vai ampliar o conhecimento das crianças” (Luciana Santos, 26/11/2019).

No término do PRPC, algumas professoras chegaram até a ser *críticas em relação ao que viam*, como o relato a seguir:

Eu acompanhei uma saída onde a proposta era que as crianças registrassem as cores. E quem disse que eles queriam registrar só as cores? Hoje eu dizia para Paula, eu vou me policiar, eu não quero mais direcionar o olhar dessas crianças, eu quero que eles façam as suas descobertas [...]. (Givanete Teixeira, 8/11/2019)

Uma mudança na participação (LAVE; WENGER, 1991) se revela de uma observação e espanto para uma análise e reconhecimento dos componentes pedagógicos dessa proposta, chegando a uma visão crítica sobre o que observaram e a capacidade para avançar em alternativas ao que viram. É essa corresponsabilidade, no caso em questão possibilitada pelo convívio estreito entre educadores de infância mais experientes e professores de EI abertos para novas possibilidades que, segundo Nóvoa (2017, p. 1224), “permite construir uma verdadeira formação profissional”.

## Considerações Finais

O artigo procurou evidenciar as ressonâncias e os impactos que o PRPC provocou nas profissionais de EI do município de Penedo, realçando o que o vivido reverberou nas suas identidades profissionais a partir de suas subjetividades.

Percebe-se que as visitas às instituições, a interlocução com os atores envolvidos em projetos educativos nas escolas e na cidade e o acompanhamento das saídas das crianças realizadas no PRPC contribuíram para a inter-relação imediata entre a teoria e prática.

Evidencia-se nos registros narrativos uma renúncia ao determinismo pedagógico, ampliando as perspectivas sobre mudanças na prática pedagógica a partir de um modo não usual de formação de professores. O PRPC convocou essas profissionais, por meio de um intercâmbio, a se envolverem em ações práticas que se desdobraram em diferentes descobertas, desbravando outros caminhos realçados com elementos culturais, artísticos e de ludicidade que as colocaram como um sujeito de experiência (LARROSA, 2014), abertas ao desconhecido.

Nessa imersão, que se deu numa perspectiva experiencial/sensorial (LARROSA, 2014), o PRPC fortaleceu o reconhecimento da necessidade e da possibilidade de mudança das práticas pedagógicas em que o “ver para crer” foi apontado e associado pelas professoras como um descortinar para outras perspectivas pedagógicas, que, mesmo já sabidas, estudadas e relatadas por outros agentes formativos, tornaram-se potentes e exequíveis quando visualizadas, vivenciadas e participadas em comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991). Foi dada a possibilidade a essas profissionais de se verem como outras professoras participando em comunidades de aprendizagem e de formação, referidas por Nóvoa (2017, p. 1.117) como “comunidades profissionais docentes”.

Nos diversos registros percebe-se também o quanto as experiências proporcionadas trouxeram elementos reflexivos para suas práticas com as crianças, reconsiderando a visão das crianças como o seu papel no processo pedagógico. Da mesma forma, trouxe a consciência de que a mudança para uma nova perspectiva pressupõe construção coletiva, trabalho constante e tempo, envolvendo gestores no âmbito institucional e a participação efetiva das famílias.

Por fim, o PRPC despertou as residentes para outros modos de olhar, valorizar e ocupar a cidade de Penedo. Relatos como percorrer uma determinada rua — ação que nunca havia sido permitida pelo pai por, antigamente, ser o caminho para onde homens e mulheres tomavam seus banhos em hora marcada — e almoçar em restaurante de um hotel tradicional e turístico do centro histórico revelam “uma reversão da atitude naturalizada” conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2020, p. 203), como um esforço de fazer diferente do habitual.

Esses exemplos demonstram que a participação no PRCP, aliada à experiência da deriva, deu abertura a novas trilhas não previstas de partida. Isso instigou nas participantes o desejo de explorar, de adentrar espaços antes não vislumbrados e de reconhecerem-se como parte da sua cidade.

Dessa forma, considera-se que, nas políticas voltadas para a docência na EI, há uma demanda voltada para formações mais amplas que contemplem, de maneira concomitante, aspectos pedagógicos e culturais, trazendo um caminho aberto para fomentar e vislumbrar outros modos de ser e estar tanto profissionalmente quanto pessoalmente, ampliando o espaço educativo da EI para além dos muros escolares.

## Contribuições das Autoras

**Conceitualização:** Folque MA, Bezelga I, Amaral JC e Haddad L; **Metodologia:** Folque MA, Haddad L, Amaral JC e Bezelga I; **Investigação:** Amaral JC, Haddad L, Folque MA e Bezelga I; **Redação – Primeira versão:** Haddad L, Folque MA, Bezelga I e Amaral JC; **Redação – Revisão & Edição:** Haddad L, Folque MA, Bezelga I e Amaral JC; **Aquisição de Financiamento:** Haddad L e Folque, MA.

## Financiamento

Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa  
Projeto No: 046/2019

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
Projeto No: UID/CED/04312/2019

## Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Os dados estarão disponíveis mediante solicitação.

## Agradecimentos

Agradecimentos especiais às instituições de educação da infância de Évora: Centro de Atividade Infantil de Évora, Centro Infantil Irene Lisboa, Jardim de Infância Nossa Senhora da Piedade, Agrupamento

de Escolas Manuel Ferreira Patrício e Agrupamento de Escolas André de Gouveia, bem como ao Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, Museu de Évora, Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo e Associação Pé-de-Xumbo.

## Notas

1. A primeira etapa voltou-se ao diagnóstico da situação referente à rede pública de EI do município de Penedo, aos equipamentos patrimoniais e ao potencial artístico e cultural da cidade.
2. As instituições cooperantes são protocoladas na UÉ no intuito de colaborar para a formação inicial de educadores da infância, acolhendo estagiários/as e desenvolvendo projetos de formação e de investigação-ação, conjuntamente.
3. Mais informações se acham no documentário Trânsitos, vivências e partilhas entre Penedo e Évora (2021).
4. Este estudo se insere no projeto mais amplo de pesquisa, intitulado “Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: Observações de segunda ordem a partir de videogravação”, e envolveu apresentação e discussão de dois filmes da prática pedagógica de países contrastantes, Brasil e Dinamarca, a diferentes perfis de sujeitos envolvidos com a educação infantil. Para mais informações, ver: Haddad (2019, 2020).
5. Conselhos de classe são momentos de discussão coletiva entre educadores e crianças, para tomada de decisões e compartilhamento de ideias. É uma prática comum às escolas que adotam a abordagem do Movimento da Escola Moderna (MEM) português (<https://www.escolamoderna.pt/>).

## Referências

ALMEIDA, I. S. **Compreensões sobre a prática pedagógica na educação infantil e necessidades formativas das professoras**. 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

AMARAL, J. C. **A criança, a cidade e o patrimônio no âmbito da educação infantil: identidade cultural, pertencimento e participação**. 2020. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FOLQUE, M. A. A Formação de educadores de infância: Da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na Universidade de Évora. **Poiésis**, Tubarão, v., n. 21, p. 32-56, jan./jun. 2018. <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>

HADDAD, L. Compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: olhares sobre o ambiente de um centro infantil de idades integradas na Dinamarca. **Educação Unisinos** (on-line), São Leopoldo, v. 24, p. 1-16, 2020. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.18714>

HADDAD, L. O uso de filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil: duas abordagens metodológicas. **EccoS Revista Científica** (on-line), São Paulo, v. 50, p. 1-25, e14016, 2019. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14016>

HADDAD, L. et al. A criança, a cidade e o patrimônio: Diálogos com os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense. **ENCONTRO EM PATRIMÔNIO, EDUCAÇÃO E CULTURA**, 1., 2018, Castelo Branco. **Anais [...]**. Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2018.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MORAES, M. J. S. de. **Residência artística: Ambientes de formação, criação e difusão**. 2009. 151f. Tese (Doutorado em Projeto, Espaço e Cultura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ROGOFF, B.; MATUSOV, E.; WHITE, C. Modelos de ensino e aprendizagem: A participação em uma comunidade de aprendizes. *In*: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). **Educação e desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 322-344.

TRÂNSITOS, vivências e partilhas entre Penedo e Évora. Direção: Lenira Haddad, Maria Assunção Folque, Isabel Bezelga e Jeane Costa Amaral. **Ciranda de filmes**, 13 out. 2021. 24 min. Disponível em: <https://cirandadefilmes.com.br/filmoteca/transitos-vivencias-e-partilhas-entre-penedo-e-evora/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

---

Recebido: 17 set. 2021

Aprovado: 25 mar. 2022

**Editores Associados:**

Alessandra Arce Hai e Juan Manuel Sanchez