



ANA PAULA NUNES STOLL

**A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DAS EDUCADORAS QUE TRABALHAM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES**

CANOAS, 2017

ANA PAULA NUNES STOLL

**A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DAS EDUCADORAS QUE TRABALHAM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto

CANOAS, 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S875c Stoll, Ana Paula Nunes.

A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes [manuscrito] / Ana Paula Nunes Stoll – 2017.

151 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

“Orientação: Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto”.

1. Educação infantil. 2. Identidade profissional. 3. Formação de professores. 4. Práticas educativas. I. Taschetto, Leonidas Roberto. II. Título.

CDU: 373.2

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

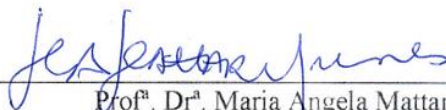
BANCA EXAMINADORA




Prof.^a Dr.^a. Adriana Del Rosario Pineda Robayo
Universidad del Atlántico-Colombia



Prof.^a Dr.^a. Doris Maria Luzzardi Fiss
UFRGS



Prof.^a Dr.^a. Maria Angela Mattar Yunes
La Salle



Prof.^a Dr.^a. Vera Lucia Felicetti
La Salle



Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto
La Salle - Orientador e Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 07 de junho de 2017.

*Dedico este trabalho com muito amor à minha família, minhas
eternas fontes de carinho, admiração, inspiração, gratidão e
aprendizagens.*

AGRADECIMENTOS

Rememorando o transcurso do curso de Mestrado, as alegrias, as aprendizagens e os desafios que fizeram parte dessa experiência formadora, pessoal e acadêmica, agradeço, pois:

Aos meus pais Paulo e Vera que, através de seus exemplos, me ensinaram a valorizar a vida, os afetos, as oportunidades, os desafios, o conhecimento e a fazer o melhor que posso; por meio dos quais agradeço a toda a minha família, pelas experiências e lembranças que guardo com muita alegria em meu coração e que constituem a pessoa que sou...

Aos professores que passaram em minha vida escolar e acadêmica, as quais marcaram e influenciaram, desde muito cedo, meu desejo e escolha pela docência.

À Márcia e à Dadá, Equipe Técnica da Etapa Infantil do Colégio João XXIII, minha profunda admiração, por meio dos quais também agradeço, com muita gratidão, a todos os colegas, crianças e famílias que, de certa forma apoiaram para que esse estudo se concretizasse. Nesse ambiente institucional, junto às crianças e às colegas, sinto-me realizada e aprendiz nessa experiência formadora...

À Universidade La Salle, pela acolhida e oportunidade de realização do Mestrado em Educação e, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pela formação, enriquecendo-me com novas reflexões e perspectivas; fontes de aprendizagem.

Ao professor Dr. Leonidas Roberto Taschetto, pelo acolhimento, orientação, serenidade e zelo com que leu e acompanhou os escritos, a quem devo muito do que foi possível realizar neste trabalho.

Às professoras, Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, Dra. Vera Lúcia Felicetti, Dra. Adriana Pineda Robayo, Dra. Maria Angela Mattar Yunes, minha profunda admiração, respeito e gratidão por terem aceitado compartilhar deste momento importante da minha formação, através das leituras e sugestões, tanto no Exame de Qualificação quanto na Defesa da Dissertação.

À ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz e à Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro pela generosa disponibilidade em colaborar com este projeto investigativo, acolhendo-me como pesquisadora e, às educadoras participantes da pesquisa, pela valiosa contribuição que deram a este trabalho através de suas narrativas e práticas pedagógicas.

Gratidão a todos aqueles que colaboraram com suas leituras e sugestões e, com afeto, tornaram essa caminhada um tanto quanto prazerosa.

Ana Paula Nunes Stoll

RESUMO

Considerando a complexidade que envolve o trabalho na educação infantil, numa perspectiva que valoriza a criança, como ser integral, buscou-se compreender o modo como se constituem as identidades das educadoras infantis, a partir de narrativas de experiências pessoais e profissionais. Objetiva identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes. Detalhando os objetivos específicos, visa-se analisar os elementos que constituem as identidades das educadoras infantis e identificar os saberes docentes revelados nas suas práticas cotidianas no ambiente de trabalho. O referencial teórico está apoiado em Tardif (2014), Pimenta (2005), Nóvoa (1995) e Josso (2010). Utilizou-se abordagem qualitativa com objetivo descritivo e explicativo próprio do procedimento metodológico empregado no Estudo de Caso. Os instrumentos para a produção de dados constituíram-se em questionário sociodemográfico, entrevista aberta, observação sistemática, com a respectiva produção e tratamento dos dados, a partir da Análise Textual Discursiva. As narrativas e as práticas das educadoras trouxeram elementos que se articulam na constituição das identidades profissionais, a saber: As interações e brincadeiras com amigos e parentes, a primeira experiência escolar e o jeito amável da professora integram a categoria ***Experiências vividas na infância***. Manifestações da relação com os filhos e aspectos associados à experiência da maternidade no trabalho com crianças pequenas, como a afetividade do educador como capacidade para lidar com sentimentos e emoções integram a categoria ***Experiência da maternidade***. A categoria ***Identificação com a profissão*** decorre das experiências significativas vivenciadas pelas educadoras enquanto meninas-alunas, o contato com as primeiras professoras, a mãe-professora influenciou no desejo e escolha profissional. A categoria ***Saberes da formação profissional*** compõe os conhecimentos-saberes, expressados pelas educadoras que, mesmo reconhecendo a importância da formação profissional, evidenciaram dissociação entre teoria e prática. A entrada na carreira docente e a prática pedagógica no contexto social local apareceram como fruto da categoria ***Experiência profissional na educação infantil***, revelando-se saberes referentes à organização do espaço da sala de aula; relação entre educadora(s) e crianças; atividades diárias associadas à “rotina”; planejamento e relações cotidianas entre

educadoras. A categoria ***Relevância pessoal e social da profissão*** resulta das representações acerca do trabalho na educação infantil, produzidas no âmbito pessoal e social, num movimento de ambivalência por parte das educadoras, oscilando entre satisfação e busca de reconhecimento profissional. Os resultados revelaram que a atividade docente emerge de princípios, valores e saberes do educador através da memória de experiências pessoais e profissionais que se engendram na tessitura da experiência formadora. Como consequência do processo investigativo, apresentam-se temáticas que poderão ser aprofundadas junto às educadoras que trabalham na educação infantil, na perspectiva de que possam assumir, desde uma postura reflexiva, os saberes que direcionam suas práticas, proporcionando melhoria e qualidade nas propostas pedagógicas voltadas à primeira infância.

Palavras chave: Educação Infantil. Identidade profissional. Saberes docentes. Análise Textual Discursiva.

RESUMEN

Considerando la complejidad que abarca el trabajo en la educación inicial, en una perspectiva que valoriza al niño, como ser integral, busca comprender el modo como se constituyen las identidades de las jardineras y maestras de nivel inicial, a partir de los relatos de sus experiencias personales y profesionales. El objetivo es identificar cuales elementos constituyen las identidades de las educadoras que trabajan en la educación inicial y comprender las relaciones de esos elementos con los conocimientos del docente. Detallado los objetivos específicos, requiere analizar los elementos que constituyen las identidades de las educadoras de jardín de infantes e identificar los saberes docentes revelados en sus prácticas cotidianas en el ámbito de trabajo. El marco teórico está apoyado en Tardif (2014), Pimenta (2002), Novoa (1995) y Josso (2010). Se utilizó un abordaje cualitativo con objetivo descriptivo y explicativo propio del procedimiento metodológico empleado en el Estudio del Caso. Los instrumentos para la producción de datos se basaron en encuestas socio demográficas, entrevistas abiertas, observaciones sistemática, con la respectiva reproducción y tratamiento de los datos, a partir del Análisis Textual Discursivo. Los relatos y las prácticas de las educadoras trajeron elementos que se articulan en la constitución de las identidades profesionales, a saber: Las interacciones y juegos con amigos y familiares, la primera experiencia escolar y la manera amable de la profesora integran la categoría **Experiencias Vividas en la infancia**. Manifestaciones de la relación con los hijos y aspectos asociados a la experiencia de la maternidad en el trabajo con niños pequeños, como la afectividad del educador como capacidad para lidiar con sentimientos y emociones integran la categoría **Experiencia de la Maternidad**. La categoría **Identificación con la profesión** proviene de las experiencias significativas por las educadoras cuando niñas-alumnas, el contacto con las primeras profesoras, la madre-profesora influencio en el deseo y elección profesional. La categoría **Conocimiento de la Formación profesional** compone los conocimientos, expresados por las educadoras que, aún reconociendo la importancia de la formación profesional, evidenciara disociación entre teoría y práctica. La entrada en la carrera docente y la práctica pedagógica en el contexto social local aparecerán como fruto de la categoría **Experiencia profesional en la educación inicial**, revelándose conocimientos referentes a la organización del espacio del aula; relación entre educadora (s) y niños; actividades

diarias asociadas a "rutina"; planeamiento y relaciones cotidianas entre educadoras. La categoría **Relevancia personal y social de la profesional** resulta de las representaciones acerca del trabajo en la educación inicial, realizadas en el ámbito personal y social en un movimiento de ambivalencia por parte de las educadoras, oscilando entre satisfacción y búsqueda de reconocimiento profesional. Los resultados revelaron que la actividad docente emerge de principio, valores y saberes del educador a través de la memoria de experiencias personales y profesionales que se engendran en la vasta experiencia formadora. Como consecuencia del proceso investigativo, se presentan temáticas que podrán configurar una propuesta de formación para las educadoras que trabajan en la educación infantil, en la perspectiva de que puedan asumir, desde una postura reflexiva, los conocimientos que direccionan sus prácticas, proporcionando mejorías y calidad en las propuestas pedagógicas direccionadas a la primera infancia.

Palabras Clave: Educación Inicial. Identidad profesional. Saberes docentes. Análisis Textual Discursiva.

ABSTRACT

Considering the complexity that involves working on early childhood education, in a perspective that acknowledges children as full human beings, it was aimed to comprehend the manner that early childhood educators' identities are composed based on stories of personal and professional experiences. It aims to identify which elements compose the identities of educators who work on early childhood education and comprehend the relation between these elements with the teaching knowledge. Describing the specific objectives, it was aimed to analyse the elements that compose the early childhood educators' identities and identify the teaching knowledge displayed on their everyday practice. The theoretical frame was sustained by Tardif (2014), Pimenta (2005), Nóvoa (1995) and Josso (2010). It was used a qualitative approach with a descriptive and explanatory objective specific of the methodological procedure employed on the Case Study. The resources for the data production were constituted from a sociodemographic survey, interviews, systematic observation, with the respective production and treatment of data using Discursive Textual Analysis. The educator's stories and practices evoke elements that compose the professional identities, as follow: the interactions, games with friends and relatives, the first school experience and the kind treatment of the educator are part of the category **Experiences lived in the childhood**. Expression of relationship with children and elements related to motherhood and working with young children, such as the educator's affection and ability to deal with feelings and emotions are part of the category **Motherhood experience**. The category **Professional Identification** is built from significant experiences lived by the educators when they were still students, the contact with their first teachers, the mother teacher that influenced in their desire and professional choice. The category **Professional Training Knowledge** compose the knowledge expressed by the educators that, even admitting the importance of professional training, emphasized the dissociation between theory and practice. Starting an education carrer and the pedagogical practice on a local social context are refered as a result of the **Early childhood education professional experience** category, revealing knowledges referring to the classroom organization, relationship between educators and children; daily activities related to daily routine; planning and daily relations among educators. The **Professional Personal and Social Importance** category reuslts from the work developed on early childhood

education, produced on the personal and social area, in an ambivalent movement from the educators that seek both contentment and profesional recognition. The results revealed that the teaching activity emerges from principles, values and knowledge of the educator reached from personal and profesional experiences that involve themselves on the formation experience. As a consequence of the investigative process, topics are presented which can propose for the educators that work in early childhood education, in the perspective that they can asume, from a reflective attitude, the knowlede that guide their practices, providing improvement and quality in the pedagogical proposals for the early childhood.

Keywords: Early childhood education. Profesional Identity. Teaching knowledge. Discursive Textual Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Resultados dos Questionários Sociodemográficos.....	64
Figura 1 – Processo de unitarização, categorização e construção de significados.....	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Justificativa pessoal, profissional e acadêmica.....	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1	Estado da Arte sobre a Educação Infantil no período de 2012 a 2016.....	27
2.2	Um olhar sócio-histórico da Infância.....	37
2.3	Perspectivas educacionais para a Educação Infantil.....	38
2.4	Um resgate histórico do atendimento à criança no Brasil.....	46
2.5	O processo de construção das identidades profissionais dos educadores que trabalham na Educação Infantil.....	48
2.6	A relação entre os saberes docentes e o trabalho no contexto da educação infantil.....	53
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA..	58
3.1	Caracterização da pesquisa.....	61
3.2	Questões específicas da pesquisa.....	62
3.3	Contexto e sujeitos da pesquisa.....	62
3.4	Instrumentos para a produção de dados.....	65
3.5	Procedimentos de análise dos dados.....	66
3.5.1	<i>Unitarização.....</i>	68
3.5.2	<i>Categorização.....</i>	69
3.5.3	<i>Metatexto.....</i>	72
4	DESDOBRAMENTOS ANALÍTICOS DAS NARRATIVAS DAS EDUCADORAS INFANTIS.....	73
4.1	Inter-relação entre as experiências pessoais e as experiências profissionais.....	74
4.1.1	<i>Experiências vividas na infância.....</i>	75
4.1.2	<i>Experiência da maternidade.....</i>	78
4.1.3	<i>Identificação com a profissão.....</i>	80
4.1.4	<i>Saberes da formação profissional.....</i>	83
4.1.5	<i>Experiência profissional na educação infantil.....</i>	90
4.1.6	<i>Relevância pessoal e social da profissão.....</i>	109
5	OS CAMINHOS DA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES	

ACADÊMICA E SOCIAL.....	114
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A – Análise dos Descritores.....	138
APÊNDICE B – Matriz de Coerência do Projeto de Pesquisa.....	139
APÊNDICE C1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140
APÊNDICE C2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	142
APÊNDICE D – Roteiro: Questionário Sociodemográfico.....	144
APÊNDICE E – Instrumento: Questionário Sociodemográfico.....	145
APÊNDICE F – Resultados dos Questionários Sociodemográficos.....	146
APÊNDICE G – Roteiro Para Observação.....	147
APÊNDICE H – Roteiro Para Entrevista.....	148
APÊNDICE I – Instrumento de Entrevista.....	149
APÊNDICE J – Processo de Unitarização e de Categorização.....	150

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa pessoal, profissional e acadêmica

Ao introduzir minha pretensão de pesquisa, inspiro-me nas reflexões e estudos autobiográficos desenvolvidos pela socióloga, antropóloga e doutora em Ciências da Educação Marie-Christine Josso (2010) que reconhece as experiências formadoras de aprendizagem como reveladoras do porquê de nossa escolha profissional, assim como os aspectos que nos constituem como educadores. Do mesmo modo, penso que no âmbito acadêmico, a pretensão da pesquisa e a motivação para a escolha do tema pode emergir a partir das experiências subjetivas e formadoras do pesquisador, num processo que responda à indagação: Qual é a sua busca e quais são seus interesses de conhecimento?

Na perspectiva dessa experiência subjetiva, singular, relacionada aos tempos e ritmos da vida, Jorge Larrosa (2015, p. 25) afirma que:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Desta forma, quero contar como penso que a temática da educação infantil entrecruza desejo e encantamento em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Na companhia de muitas crianças e adultos, minha infância foi embalada por muitas explorações e brincadeiras. Recordo dos finais de semana na pracinha do clube e passeios nos parques de Porto Alegre, a companhia do pai Paulo nas brincadeiras e mergulhos na piscina, “chás de bonecas” com minha irmã, prima e amigas, férias na casa de meus avós Delmar e Olanda em Bagé, os piqueniques e conversas em meio às árvores, as brincadeiras no galpão. Lembro-me dos bailados com as saias floridas e sapatos coloridos da vó Hilda, o “caderninho de desenhos e registros escritos” e as canções no gravador do vô Remy... Sinto satisfação ao evocar essas e tantas outras experiências de minha infância, pois em meio às cenas

que me veem à memória, recordo com carinho os parceiros, os ambientes, os sons, as cores, os objetos, os brinquedos.

Meus primeiros contatos com o universo escolar foram na escola infantil “Peixinho Dourado”, com a “profe Cris” e, posteriormente, no colégio Bom Conselho. No primeiro dia em que cheguei à sala do “jardim”, na companhia de minha mãe, “profe Mônica” veio até a porta da sala, convidando-me para entrar... Apesar da sensação de que a sala parecia demasiada grande, aos poucos fui sentindo-me segura e feliz! Ao evocar lembranças, recordo das feições e jeitos de ser de Cristina, Mônica, César, Clarisse, Patrícia, Marisa, Helena, entre outros educadores que jamais esquecerei por deixarem suas marcas na menina que fui e na professora que sou.

Além de tantas experiências que marcaram minha infância, registro, em especial, o encantamento ao observar e acompanhar a dedicação de minha mãe Vera em sua jornada como professora infantil em uma escola estadual de Porto Alegre. Algumas vezes, quando a acompanhava na escola, o que chamava minha atenção era, primeiramente, a distinta realidade econômica e social que marcavam os contextos educacionais em que eu frequentava e o que ela trabalhava: espaços físicos e brinquedos. Observando-a em sala de aula, mirava seus movimentos, os diálogos com as crianças e com os pais, os afagos carinhosos que recebia dos alunos. Encantavam-me as histórias contadas por ela, as conversas na roda, as combinações para as atividades. Pedia, então, para lhe ajudar, provavelmente, ensaiando para uma futura escolha profissional, pois a dinâmica da escola desde sempre me encantou.

Certo dia, conversando com Dadá, parceira de trabalho, narrando fatos de minha infância, seus questionamentos e escuta sensível fizeram-me detectar o desejo motivador da escolha do tema de pesquisa. Nossa conversa, a priori despreziosa, levou-me a compreender a gênese de minha escolha profissional, a identificação com a professora que minha mãe foi, meu primeiro modelo de educadora infantil. Considerando esse fator motivacional, poderia então dizer que tal projeto de pesquisa nasce também das lembranças e marcas da criança/infância que me habita. Nesse sentido, como professora-pesquisadora, tive a pretensão de analisar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil, identificando a relação desses elementos com os saberes docentes revelados por elas em suas práticas cotidianas.

Como aluna do colégio Bom Conselho, desde a educação infantil, optei por realizar o Curso Normal em nível médio, iniciando minha atividade profissional com anos iniciais do ensino fundamental. Nesse período, também realizei trabalho voluntário na Instituição Pedro Chaves Barcellos e em escolas estaduais de Porto Alegre. Desde o início de minha trajetória profissional chamava a atenção a demasiada preocupação da escola com o ensino, através do “programa escolar” com uma lista interminável de conteúdos fragmentados e sem significado para as crianças. A esse respeito, para Sacristán (2008), “o bom texto do currículo” deve estar inter-relacionado ao “projeto educativo”, aos aspectos culturais de cada comunidade escolar, aos conhecimentos, saberes, capacidades e habilidades que cada sujeito vai adquirindo, gradativamente, ao estabelecer relações com a realidade, aprendendo a ser e a estar no mundo.

Em 2001, ingressei no curso de graduação em Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nesse mesmo período, fui convidada a retornar ao colégio Bom Conselho para trabalhar, em substituição, com turmas do ensino fundamental. Sempre tive um carinho muito especial por esta instituição em que realizei minha trajetória escolar, pois conhecia todos os espaços da escola, a proposta pedagógica, além dos professores e funcionários. Retornar à instituição como funcionária, foi um dos primeiros desafios profissionais.

No decorrer do curso de graduação e, especialmente, no estágio com turma de 1ª série, em uma escola estadual de Porto Alegre, outro aspecto que chamava minha atenção dizia respeito ao ensino da leitura e da escrita baseado no treinamento das habilidades de “decodificação” e “codificação” que priorizavam a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas.

Foi no colégio Bom Conselho onde tive meu primeiro desafio profissional como professora regente, na educação infantil. A alegria inicial, acompanhada da demanda, levou-me a buscar um aperfeiçoamento nessa área, realizando cursos e estudando sobre o desenvolvimento de crianças pequenas, pois minha formação inicial e experiência até então era com crianças do ensino fundamental. Nesse contexto, também convivi com uma criança portadora de necessidades especiais (síndrome de Down), levando-me a refletir sobre as singularidades, os processos de desenvolvimento, os conhecimentos prévios, a importância da interação como fator de promoção das capacidades dos sujeitos de relacionarem-se e aprenderem, assim como o papel do educador como estimulador das experiências educativas e sociais.

Em nossa realidade brasileira, esses aspectos, muitas vezes, não são considerados pela escola que tende a homogeneizar os sujeitos, assim como os espaços e os tempos de aprendizagem, os conteúdos, os processos avaliativos e as práticas pedagógicas.

Em 2006, fui chamada a trabalhar como professora na educação infantil do colégio Marista São Pedro. Na ocasião, recebi sete crianças com idade entre dois anos e meio e três anos em uma turma de maternal. A escola disponibilizou para esta nova turma a antiga sala da coordenação pedagógica, onde o espaço físico era reduzido. Sabendo-se que as crianças se expressam corporalmente, explorando o ambiente através de ações e movimentos, senti-me desafiada a utilizar os diferentes espaços físicos da escola (corredor, pátio, quadra de futebol, jardim) com o objetivo de promover possibilidades expressivas, autonomia, estimular a interação e participação das mesmas em experiências desafiadoras e significativas para elas.

Neste mesmo ano ingressei na especialização em Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Imersa nas reflexões acerca da organização do espaço na educação infantil e a dinâmica de trabalho que envolve professores e crianças também refleti a respeito da ampliação do ensino fundamental para nove anos, antecipando a entrada das crianças na escola regular com seis anos e, conseqüentemente, o processo de escolarização. Penso que, estamos nós, professores e gestores, muito presos ainda a um ensino pronto e acabado, padronizando os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, identifica-se a emergência de repensar e renovar concepções, objetivos, práticas pedagógicas e planejar propostas/experiências ancoradas por pressupostos teóricos que estejam amparados e fundamentados a partir dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas, da reflexão crítica dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, assim como do projeto pedagógico de cada instituição. Dessa forma, currículo e práticas pedagógicas precisam estar articulados para que haja compreensão das implicações educativas que os envolvem.

Nesse período, também tive uma primeira aproximação com a abordagem educativa italiana para a primeira infância das regiões de Emília Romana e Toscana que nos últimos quarenta anos investem em políticas sociais voltadas para a infância, a partir de leituras e participações em seminários. Foi, então, que passei a estudar e aprofundar as reflexões acerca das propostas curriculares no que diz

respeito à educação da primeira infância, no contexto da educação infantil, área na qual continuo atuando.

Ao final do curso de especialização em Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental realizei a pesquisa e a autoria do trabalho de conclusão intitulado: “Criação e recriação de espaços na Educação Infantil: em busca de aprendizagens significativas”, sob a orientação da Profa. Ma. Maria Bernadette Castro Rodrigues. Desta forma, procurei respaldo nos pesquisadores espanhóis Zabalza (2007) e Forneiro (1998) que teorizam a respeito desta temática. Neste trabalho, sugiro e defendo a terminologia espaço-ambiente referindo-me ao espaço físico, pensado para as pessoas que nele irão habitar, crianças e educadores. E, ambiente como uma relação a ser construída sobre o espaço. Espaço-ambiente como local de encontro, de vida em movimento, caminho percorrido por todos, pelo grupo, promovendo relações através do convívio.

Nesse sentido, compartilho a ideia de que uma estrutura forte de direção participativa, ou seja, administrativa e pedagógica é indispensável para a promoção da qualidade dos serviços nas instituições escolares, em especial as escolas infantis, objeto de minha reflexão. Foi então que, com o objetivo de formação continuada acerca dos novos conhecimentos e abordagens educacionais, realizei o curso de Gestão da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Penso que a gestão participativa é responsável pela criação de um ambiente acolhedor, que viabilize o trabalho educacional, cumprindo o projeto pedagógico da escola, envolvendo a equipe, as crianças e os pais para que todos se sintam pertencentes e responsáveis no espaço-ambiente escolar.

Desde 2008, trabalho como professora no Colégio João XXIII, em Porto Alegre, atuando em turma de Educação Infantil. Em nossa proposta pedagógica concebemos as crianças como coprotagonistas de seu desenvolvimento e aprendizagem, dotadas de potencialidades e múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, simbólicos e cognitivos. No cotidiano da escola infantil, buscamos legitimar o desejo das crianças de estarem em relação umas com as outras e com o mundo, suas experiências cotidianas, suas brincadeiras e linguagens, seus interesses e descobertas, respeitando os tempos de desenvolvimento, compreendendo e apoiando suas capacidades de ação, interação e interpretação, atribuindo significado aos acontecimentos vivenciados por elas.

Nesta escola, assumimos a crença nas capacidades das crianças de relacionarem-se com parceiros da mesma idade e idades diferentes, aprendendo com as singularidades, as semelhanças e as diferenças, a ser e a estar num espaço de coletividade. Organiza-se o trabalho por turmas multi-idade em que convivem crianças de quatro meses a dois anos, crianças de dois a quatro anos e crianças de quatro a seis anos acompanhadas pelas educadoras por um período de dois anos. Este acompanhamento das crianças por um período de dois anos busca valorizar a individualidade, a diversidade, assim como a organização dos espaços e dos tempos de aprendizagem levando em consideração os processos e ritmos do desenvolvimento e das experiências de cada sujeito e de cada grupo.

Nossas reflexões e experiências encontram na abordagem italiana para a educação da primeira infância um vigoroso apoio teórico e prático que nos inspira a focalizar o olhar para as crianças como sujeitos sociais, históricos, competentes e criativos. Nossos estudos, reflexões e práticas são cotidianamente assessoradas pela coordenadora pedagógica Márcia Elisa Valiati e orientadora educacional Hildair Camera. Enquanto equipe de educadores, comprometemo-nos a construir uma pedagogia da infância ao considerar o protagonismo das crianças, a organização dos espaços e tempos de aprendizagem que proporcionem experiências por meio das quais podem expressar-se, apropriar-se e interpretar a realidade. Neste contexto, como professora, sinto-me desafiada na busca de compreensão acerca da complexidade que envolve os processos de desenvolvimento e aprendizagem, especialmente no que se refere à infância, ao papel intencional do adulto de criar contextos para os projetos das crianças, planejando e documentando, de forma sensível e respeitosa, os percursos e processos de aprendizagem individuais e coletivos. Em termos de proposta educativa intencional e comprometida, esta experiência nos tira da zona de conforto historicamente construída e naturalizada, emergindo dúvidas, surpresas e aprendizagens, buscando proporcionar sentido, criatividade e experiências compartilhadas e significativas junto às crianças.

Em 2014, tive a oportunidade de conhecer escolas municipais para a infância da Comunidade de Reggio Emilia, situada no norte da Itália, na região de Emilia Romana. As creches e escolas municipais de Reggio Emilia pertencem a uma abordagem educativa, idealizada por Loris Malaguzzi, voltada para crianças de zero a seis anos que se caracteriza pela atualidade das reflexões teóricas, pelo comprometimento e engajamento para com as experiências cotidianas realizadas

pelas crianças, assim como pela formação permanente de seus professores, valorizando-os não como executores de programas, mas como pesquisadores atentos e curiosos que se colocam em relação uns com os outros, com as crianças e suas famílias.

O projeto educativo de Reggio Emilia é organizado em “*Nidi*” e “*Scuole dell’Infanzia*”¹. O primeiro, acolhendo crianças até três anos de idade e o segundo, crianças de quatro a seis anos de idade. Imersa neste contexto, alguns questionamentos direcionaram meu olhar e observação: De que forma a dinâmica educativa valoriza o protagonismo das crianças dando visibilidade à metáfora das “cem linguagens”?² Como a “pedagogia da escuta”³ é traduzida nas atividades cotidianas? Como o espaço é planejado, organizado e adaptado no que se refere aos recursos materiais e mobiliários de forma a promover a autonomia das crianças? Como o espaço do ateliê é organizado dentro das escolas infantis, sendo capaz de promover a experimentação e a pesquisa? Como ocorrem os tempos e espaços para a formação continuada dos educadores, assim como para a documentação dos processos de aprendizagem das crianças? De que forma se estabelece a relação de corresponsabilidade educacional entre comunidade, creches e escolas para a infância?

Nesta abordagem metodológica e teórica, observa-se que há uma abertura às diferentes possibilidades de exploração e formas de expressão, acompanhados de uma flexibilidade da organização do tempo, do espaço e dos recursos materiais. As “cem linguagens” são metáforas, criadas por Loris Malaguzzi, das múltiplas e extraordinárias potencialidades das crianças, de seus processos cognitivos e criativos. Nessa perspectiva as crianças vivenciam experiências simbólicas, corporais, criativas e estéticas através de diálogos e narrativas, pinturas, dramatizações, movimentos, músicas, construções, esculturas e desenhos. Dessa forma, segundo Malaguzzi (*apud* EDWARDS et al., 1999), as crianças possuem múltiplas linguagens, múltiplas maneiras de interagir, de pensar, de entender o mundo através de um pensamento que entrelaça e não separa as dimensões da experiência.

¹ O projeto educativo de Reggio Emilia é organizado em *Nidi*, que acolhe crianças de 0 a 3 anos e *Scuole dell’Infanzia*, para crianças de 4 a 6 anos.

² As “cem linguagens” são metáforas, criadas por Loris Malaguzzi, das múltiplas potencialidades das crianças, dos processos cognitivos e criativos.

³ Escuta, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir, narrar e interpretar por parte das crianças e dos professores.

São características distintas dessa abordagem a organização do trabalho dos professores e atelieristas em profunda relação e senso de corresponsabilidade (duas educadoras planejam e trabalham juntas na mesma turma), a organização em pequenos grupos de trabalho e a interação entre crianças de idades diversas. As crianças permanecem três anos com as mesmas professoras, desenvolvendo relacionamentos seguros. Assim, há certa flexibilidade na organização do tempo, pois cada sujeito é valorizado e respeitado na própria identidade, unicidade, diferença e nos próprios ritmos de desenvolvimento e de crescimento. As crianças são desafiadas a brincar, trabalhar e a reviver experiências anteriores, dividindo responsabilidades coletivas e permanecendo em projetos de longa duração.

Os espaços da escola, “praça central”, salas de aula, ateliê coletivo ou pequenos ateliês, cozinha, banheiros, área externa são pensados e organizados em formas interconectadas que favorecem a interação, a autonomia, a comunicação e se oferecem como locais de convivência, de paradas, de diferentes explorações e pesquisas para as crianças e para os adultos. O desejo de Loris Malaguzzi ao instaurar a cultura do ateliê, como expressão das “cem linguagens”, foi potencializar os processos criativos, envolvendo a racionalidade, a imaginação, a sensibilidade, a expressividade e a dimensão estética.

Nesse contexto, o foco do currículo é a aprendizagem. Por isso, tal abordagem também é conhecida como “pedagogia da escuta”, tendo como eixo central do planejamento e do currículo as vozes, as ações, as ideias e os questionamentos das crianças através de um intercâmbio ativo e recíproco. A ação educativa toma forma através da projeção⁴, da didática, dos ambientes, da participação, da formação de todos os adultos envolvidos no processo e não através da aplicação de programas pré-definidos. A projeção, conceito defendido por Loris Malaguzzi, com ênfase na multidisciplinaridade, na intencionalidade, na construção de significados, é uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizado das crianças e dos adultos. Nesta perspectiva, a projeção aceita a dúvida, a incerteza e o erro como recursos e é capaz de modificar-se de acordo com os contextos a partir dos processos de observação, de documentação e de interpretação na qual permite a releitura dos percursos e

⁴ O conceito de projeção, característico da abordagem Reggiana, envolve a ideia de processo dinâmico, itinerário, que valoriza os múltiplos níveis de ação presentes no diálogo entre crianças e professores.

projetos individuais e grupais. Os educadores se reúnem semanalmente para estudos, documentação, planejamento e diálogos reflexivos sobre as propostas desenvolvidas com os pequenos grupos de crianças.

A documentação das experiências e aprendizagens das crianças parte dos professores e atelieristas que valorizam as explorações, desafiando-as a encontrarem diferentes estratégias para contar/comunicar aos parceiros suas vivências, através do processo de reconhecimento. Dessa forma, as atividades desenvolvidas pelas crianças, os registros, fotos, esculturas, pesquisas, entre outros materiais são expostos pela escola, comunicando seus experimentos, aprendizagens e garantindo a memória coletiva dos grupos e da comunidade escolar.

A escola como espaço de participação e diálogo entre crianças, educadores, pais e comunidade alimenta e qualifica o projeto educativo, gerando uma cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão, projetando a participação das famílias através de encontros individuais com os pais e assembleias coletivas.

A escola como lugar de encontro, interação e conexão entre cidadãos de uma comunidade, um lugar em que as relações combinam um imenso respeito pela alteridade, pela diferença, com profundo senso de responsabilidade em relação ao outro, um lugar de intensa interdependência (RINALDI, 2012, p. 35).

Observando e acompanhando a jornada diária de crianças, professoras, atelieristas e cozinheiras, pude perceber, nesta realidade educacional, o valor dado à escola como lugar de encontro, alegria, experiência, investigação e aprendizagem. Lugar em que crianças e adultos expressam, através de um ambiente acolhedor, estimulante e documentado, seus sentimentos e emoções, o prazer de brincar, trabalhar, falar, criar e inventar juntos. Empenho, comprometimento, prazer em aprender e estar em relação, em diálogo são valores que dão forma e força às propostas educativas das escolas infantis municipais de Reggio Emilia.

Nos anos de 2015 e 2016, no colégio João XXIII, tivemos a visita do educador italiano Aldo Fortunati, fundador do Centro de Pesquisa e Documentação sobre Infância *La Bottega di Gepetto* na cidade de San Miniato e participante do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, acompanhado da psicóloga e psicoterapeuta Chiara Parrini. Em visitas aos espaços da educação infantil de nossa escola, assim como encontros com a coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e

auxiliares, Aldo Fortunati e Chiara refletiram acerca da experiência educacional de San Miniato e suas possíveis e desafiadoras interlocuções com os princípios e práticas pedagógicas que permeiam nosso trabalho na educação infantil.

Destaco também a participação no seminário “A escola como espaço de vida e de aprendizagem” no ano de 2015, ministrado pelo professor Miguel Zabalza, pesquisador espanhol, defensor da tese de que o modo como administramos o espaço constitui uma mensagem curricular e reflete nosso modelo educativo corroborando com a reflexão acerca do espaço-ambiente. Nesse sentido, imersa nas interlocuções com outras culturas e experiências educativas, emergem as diferenças culturais, os desafios, os limites, as possibilidades e as conquistas com que nos deparamos em nossa realidade brasileira, investindo numa relação de aprendizagem, diálogo, responsabilidade e reflexão contínua a fim de contribuir para uma educação infantil de qualidade.

Paralela à docência na educação infantil, trabalhei como professora no Curso de Educador Assistente promovido pelo Centro de Desenvolvimento Profissional Contínuo da Fundação Educacional João XXIII (CETREIN) no período em que o mesmo foi oferecido à comunidade, atuando no módulo sobre “Currículo(s) e Infância(s) na Educação Infantil: Práticas e Projetos Pedagógicos com crianças de dois a quatro anos e Jogos e Brincadeiras” e, na supervisão dos estágios obrigatórios para a conclusão do curso. Considerando esta experiência relatada, assim como encontros de formação com professores de cidades do interior do RS, a interlocução com diferentes educadores e distintas realidades socioculturais possibilitou-me identificar as concepções assistencialista e escolarizante, historicamente construídas, no que se refere à função social da educação das crianças pequenas. Nesses encontros, muitos educadores questionam, expressam contestações e incertezas a respeito do desenvolvimento infantil, da organização das salas de aula em espaços físicos restritos, das “rotinas”, das propostas de atividades e do trabalho por projetos, dos materiais e brinquedos oferecidos às crianças, da falta de recursos materiais, entre outros aspectos.

Assim, o desejo desta pesquisa nasceu também das interlocuções com colegas-professores com quem trabalho, estudo ou que, nos encontros e cursos dialogam sobre os prazeres, surpresas e desafios do cotidiano na educação infantil. Trata-se de incertezas, discursos, ações, saberes docentes produzidos na prática pedagógica, aprendidos por modelos enraizados pela tradição escolar, assim como

saberes que podem ser modificados a partir do processo de reflexividade e racionalidade proposto por Maurice Tardif (2014):

[...] ao identificar saberes e exigências de racionalidade, estamos tornando possível a constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto é, seus discursos e atos, pois eles sabem porque os dizem e fazem. Pensamos, com efeito, que esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir (TARDIF, 2014, p. 205).

Portanto, a partir das experiências relatadas, que constituem minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, entrelaçaram-se desafios, aprendizagens, questionamentos e necessidade de saber mais. Como professora, aluna, aprendiz-mestranda, senti-me, nesse momento, interpelada pela complexidade que envolve a constituição das identidades dos educadores que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes.

A presente investigação evidencia relevância acadêmica e social na medida em que busca analisar, valorizar e dar visibilidade às identidades e aos saberes docentes do educador infantil, pretendendo contribuir tanto no contexto da investigação, nos diferentes espaços de reflexão e formação profissional, quanto na melhoria e qualidade das propostas pedagógicas voltadas à primeira infância a partir das reflexões suscitadas pela pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Busca-se neste capítulo apresentar uma revisão da literatura, a partir das pesquisas já realizadas por autores reconhecidos academicamente e que contribuíram para o avanço das pesquisas em Educação, como se apresenta a seguir.

2.1 Estado da Arte sobre a Educação Infantil no período de 2012 a 2016

Com o objetivo de identificar pesquisas que tratam do tema da identidade docente e dos saberes da prática pedagógica, especificamente na área da Educação Infantil, realizou-se uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando como recorte temporal o período de 2012 a 2016. Na busca, utilizaram-se os seguintes descritores: *“identidade profissional na educação infantil”*, *“identidade docente e saberes pedagógicos na educação infantil”*, *“identidade docente na educação infantil”*, *“identidade docente e saberes pedagógicos”*, *“saberes da prática na educação infantil”*, *“saberes da prática pedagógica na educação infantil”*, *“educação infantil e identidade profissional”*, *“educação infantil e saberes da prática pedagógica”* e *“educação infantil e processo de identidade”*. Encontramos um total de 438 trabalhos, sendo 356 dissertações e 82 teses. Apresenta-se na Análise dos Descritores o número de dissertações e teses encontradas no período pesquisado de acordo com os descritores utilizados (Apêndice A).

Dessas, selecionaram-se 27 pesquisas que mais se aproximavam com o objeto de análise: identidade profissional e saberes docentes. A partir do descritor *“identidade profissional na educação infantil”*, selecionaram-se onze dissertações. Na primeira pesquisa, intitulada “Professora, Educadora ou Babá? Desafios para a reconstrução da Identidade Profissional na Educação Infantil”, Mossucato (2012) problematizou o papel da formação inicial no processo de reconstrução da identidade profissional. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2009) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou questionário. Nos achados da pesquisa, verificou que o curso de formação inicial proporcionou o reconhecimento do professor da educação

infantil enquanto pertencente à categoria profissional professor, com saberes específicos para a sua atuação e a necessidade de uma análise mais aprofundada do currículo a fim de permitir revisões das concepções, conceitos e representações que interferem na reconstrução identitária deste profissional. Na segunda pesquisa, “Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil”, Trova (2014) analisou como professores de Educação Infantil do município de São Paulo vivenciaram o seu primeiro ano de docência, identificando desafios em sua formação inicial, na relação com os pares e na ausência de estrutura da instituição na qual trabalham. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em António Nóvoa (1995, 1999, 2002), Claude Dubar (1997, 2015) e Simon Veenman (1988) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou pesquisa bibliográfica e levantamento documental através de formulário, questionário e entrevista. Na terceira pesquisa “Identidade docente na educação infantil: Marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições”, Lopes (2015) problematizou quais representações sociais as professoras têm construído acerca da profissão docente, o papel das políticas públicas, da formação inicial e das condições práticas do exercício da profissão, constatando que o ambiente de trabalho e a desvalorização social se apresentavam como empecilhos para a reconstrução da identidade docente. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici e, como instrumentos de coleta de dados utilizou entrevista e observação. Na quarta pesquisa, “Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas”, Silva (2013) investigou a configuração identitária do pedagogo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a partir da formação, da prática profissional e das políticas públicas. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Nóvoa (1992, 2009), Abraham (1986), Libâneo (2003, 2006), Saviani (2007, 2008) e Gadamer (1993) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou questionário e História Oral de Vida (Meihy, 2007) e Thompson (1992). Os achados da pesquisa revelaram que a identidade profissional do pedagogo acontece a partir das experiências significativas, das relações pessoais e profissionais. Na quinta pesquisa, intitulada “As representações sociais de(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional e as necessidades e expectativas de formação dos(as) estudantes/professores(as) que atuavam na educação infantil de zero a três anos de

idade, oferecida em creches públicas e que, ao mesmo tempo, frequentavam o Curso de Pedagogia/PARFOR. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2010, 2011), Dubar (1997, 2003) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou questionário, grupo focal e entrevista. Os achados da pesquisa verificou que a (re)constituição da identidade profissional dos estudantes-professores que atuavam na educação infantil em creches públicas e que frequentavam o curso de Pedagogia estavam relacionadas às condições de entrada e permanência na profissão, necessidades e expectativas formativas, construção de novas representações sociais a respeito das questões ligadas à Educação Infantil, ressignificando o papel educativo, ações político-administrativas e formativas. A sexta pesquisa, intitulada “A educação infantil em Montes Claros: Transformações institucionais e processos identitários”, Lages (2012) retratou o histórico da Educação Infantil no município de Montes Claros, sua relação com as transformações político-institucionais e a construção das identidades profissionais de professoras, monitoras e auxiliares das instituições públicas. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Dubar (2005) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou documento, entrevista e ficha de identificação. A pesquisa constatou que a constituição da identidade dos/das profissionais se deu no processo de interação entre a estrutura histórica, política e social. Na sétima pesquisa, intitulada “Saberes docentes no contexto da educação infantil: A prática pedagógica em foco”, Barros (2015) buscou identificar quais saberes da docência são mobilizados por docentes dessa etapa de ensino em relação às necessidades educativas de crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Saviani (2009) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou questionário, observação e entrevista. Como resultado da pesquisa, verificou que os saberes Didático-Curricular e Pedagógico, defendidos por Saviani (2009), assim como os conceitos de desenvolvimento humano referenciados por Vygostky revelaram-se presentes nos contextos das práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa. Assim, considerou que as professoras se apropriam da produção cultural humana no contexto da sua formação inicial e no decorrer da trajetória profissional. Na oitava pesquisa, intitulada “Entre a fralda e a lousa: Um estudo sobre identidades docentes em berçários”, Oliveira (2014) problematizou aspectos relevantes para a compreensão do processo de constituição das identidades profissionais diante das

demandas do trabalho específico com bebês no contexto de uma rede pública de ensino. Buscou aproximar a abordagem dos estudos culturais ao campo da educação infantil e o referencial teórico foi fundamentado nas concepções de Stuart Hall, Nestor Canclini e Michel Foucault. A partir da abordagem biográfica, utilizou entrevista como instrumento de coleta de dados. O resultado da pesquisa verificou antagonismo entre o trabalho manual e o trabalho intelectual no magistério, assim como entre os conceitos “cuidar e educar”, como se o primeiro estivesse associado às práticas do passado e o segundo ao novo ideal representativo da docência no trabalho com bebês. A análise indicou também que o atendimento de bebês demanda a articulação de múltiplos aspectos como saberes passados de geração em geração, crenças, conhecimentos científicos, diretrizes pedagógicas, etc. Na nona pesquisa, intitulada “Na esteira dos saberes e práticas da docência na educação infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI, Santos (2013) discutiu as relações entre a formação acadêmica das professoras e a atuação prática das auxiliares de sala, em torno de questões relacionadas ao cuidar e ao educar e aos sentidos e os modos pelos quais cada profissional significa suas práticas e seus saberes nas relações que tecem umas com as outras. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado na Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA, CARVALHO, 2004) e nas ideias de Stuart-Hall (2003), Dubar (2000) e Pimenta (1997) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e grupo focal. A pesquisa verificou relações de poder entre professoras e auxiliares que trabalhavam na Educação Infantil, evidenciando a divisão social e de gênero, contribuindo para a construção de relações conflitivas e poucos episódios de compartilhamento das ações docentes. Na décima pesquisa, intitulada “O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial”, Akamine (2012) problematizou o processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil na formação oferecida nos cursos de Pedagogia. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Sacristán (1991), Pimenta (2002), Azevedo (2007), Saviani (2008) e Facci (2004) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. A pesquisa revelou a necessidade de reflexão a respeito do perfil profissional do professor de educação infantil, sua profissionalidade e reconhecimento social no âmbito da formação inicial. Na décima

primeira pesquisa, intitulada “Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida, Silva (2012) buscou compreender, a partir da abordagem biográfica de relatos orais de vida, os significados, as escolhas e desafios enfrentados nas trajetórias de formação e profissão das educadoras da educação infantil em seu processo de construção de identidade docente. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Nóvoa (1988, 1995, 1999, 2002, 2007, 2009), Pineau (1988, 2006), Josso (1988, 2004, 2008), Day (2001), Tardif (2002), Catani (1994, 2001, 2006) e Souza (2006, 2008, 2009) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou História Oral de Vida e abordagem biográfica. A pesquisa constatou que, por meio das histórias de vida pode-se compreender os percursos de experiências que revelaram os processos formativos de desenvolvimento pessoal e profissional, assim como os dispositivos, os rituais e os *habitus* formadores da identidade profissional.

A partir do descritor “*identidade docente na educação infantil*” selecionaram-se três dissertações. Na primeira pesquisa, intitulada “O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica”, La Banca (2014) buscou investigar a gênese e as concepções que fundamentam contemporaneamente a docência na educação infantil a partir de um breve histórico da educação infantil no Brasil e análise dos trabalhos apresentados entre 1998 e 2011 no GT 7 da ANPED. Nesse sentido o referencial teórico-metodológico foi fundamentado em pesquisa documental, constatando-se que as concepções políticas estabelecidas na trajetória da educação infantil intervêm na constituição da identidade do educador. A formação inicial e continuada apareceram como ponto central nas reivindicações e discussões da área. No que se refere aos aspectos que caracterizam a docência, estes se alinham à Pedagogia da Infância e aos documentos publicados pelo Ministério da Educação no período analisado. Na segunda pesquisa, intitulada “Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil”, Gomides (2014) problematizou a fronteira de subjetivação entre o feminino e o masculino no contexto da docência na educação das crianças pequenas. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Guattari e Rolnik (2005) e, como instrumento de coleta de dados utilizou entrevista. A pesquisa verificou que o papel da mulher ainda está muito vinculado à afetividade e ao cuidado, reafirmando sua “natural aptidão” para a docência na educação infantil, concepção construída socialmente. Nessa perspectiva, são muitos os

desafios enfrentados pelos docentes homens que, por vezes, incorporam modos hegemônicos de masculinidade, ocupando cargos administrativos da escola à docência na educação infantil. Na terceira pesquisa, intitulada “Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil”, Silva (2014) buscou problematizar e identificar como ocorrem as relações de gênero e poder nos espaços das pré-escolas públicas quando há homens na docência. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado nos pressupostos da Sociologia da Infância, dos Estudos Feministas e da Pedagogia da Infância e, como instrumentos de coleta de dados utilizou caderno de campo, entrevista e fotografia. A pesquisa verificou que os processos de normatização e padronização dos modos de ser professor e professora reproduzem as desigualdades de gênero presentes na sociedade, evidenciando a dissociação entre cuidar e educar, assim como levantando dúvidas sobre a integridade e intenções da docência masculina no contexto da educação infantil.

A partir do descritor “*identidade docente e saberes pedagógicos*” selecionou-se uma dissertação e uma tese. Na primeira pesquisa, “A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos”, Severo (2012) buscou compreender a significação da Pedagogia por professores formadores deste curso e a incidência destes significados no processo formativo inicial dos pedagogos. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais e da Teoria Dialógica do Discurso e, como instrumento de coleta de dados utilizou entrevista. A pesquisa constatou que a Pedagogia é significada como tecnologia do trabalho docente e existência de certa fragilidade em relação à identidade do conhecimento pedagógico, da formação e da atuação profissional do pedagogo. Na segunda pesquisa, “E os saberes das crianças ensinam a professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente”, Lopretti (2013) buscou compreender o diálogo entre os saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora-pesquisadora e de seus alunos, a partir das narrativas acerca dos sentidos de ensinar e aprender e suas implicações para o desenvolvimento da identidade profissional que se constitui nos “espaços-tempos” cotidianos da escola. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e na abordagem narrativa e autobiográfica e, como instrumentos de coleta de dados utilizou análise documental

e sessões de autoscopia. As narrativas foram analisadas sob a luz do Paradigma Indiciário e da proposta dos Núcleos de Significação. A pesquisa constatou que há uma especificidade do movimento de produção dos saberes docentes inscritos no intenso diálogo e confronto com os saberes discentes, gerando relações de aprendizagem.

A partir do descritor “*saberes da prática na educação infantil*”, selecionaram-se oito dissertações e uma tese. Na primeira pesquisa, “Os saberes profissionais de professoras da educação infantil nos CMEIS-CRE/Pirajá-Salvador”, Sobral (2012) buscou identificar os saberes pedagógicos mobilizados pelas professoras de educação infantil, em especial, como o saber lúdico se insere nas práticas pedagógicas dessas educadoras. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Tardif (2002), Gauthier (2006), Kishimoto (1990, 2007, 2008), Kramer (1984, 2005), Formosinho (2007), Brougère (1998), Benjamim (2002), Huinziga (2005) e Luckesi (2000, 2004 e, como instrumentos de coleta de dados utilizou observação, entrevista, questionário e pesquisa documental. A pesquisa verificou a necessidade de formação em relação à ludicidade como saber profissional que repercute na criação de espaços educativos eficazes, prazerosos e lúdicos, adequados à exploração das crianças. Na segunda pesquisa, “Narrativas de professoras: análise de construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida”, Matias (2012) procurou evidenciar as narrativas de professoras consideradas experientes em seu contexto de atuação buscando apreender os processos formativos e os saberes profissionais, em especial os saberes experienciais constituídos no exercício da docência. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Garcia (1999), Freitas (2007), Pimenta (2007), Saviani (2009), Tardif (2014), Gauthier (1998), Nunes (2004), Borges (2004), Mizukami (1996), Shön (1995), Dewey (2010), Josso (2010), Ferenc (2005), Nóvoa e Finger (1988) e, como instrumento de coleta de dados utilizou entrevista e narrativa. A pesquisa verificou que as experiências escolares, como estudantes, foram definitivas na trajetória profissional das professoras, o curso adicional ao magistério contribuiu para saberes relacionados aos conhecimentos sobre alfabetização e educação infantil e que a experiência cotidiana demanda saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. Na terceira pesquisa, “Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil”, Neitzel (2012) problematizou concepções de professoras sobre as relações estabelecidas entre a brincadeira e a

aprendizagem. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Piaget (1959, 1967, 1974, 1987, 1995, 2010), Kamii (2009), DeVries (2004), Becker (2001, 2003, 2010, 2011) e Fortuna (2000a, 2001, 2007, 2011) e, como instrumento de coleta de dados utilizou observação e entrevista, com inspiração no Método Clínico Piagetiano. A pesquisa verificou que a brincadeira ocupava pouco tempo, fragmentado na rotina das crianças e na concepção das professoras, proporcionando apenas o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares e a solução de conflitos. Na quarta pesquisa, “Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?”, Voltarelli (2013) buscou caracterizar quês saberes possuem as professoras iniciantes que trabalham com crianças de zero a três anos. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Abramowicz (1999), Cerisara (1999, 2000, 2002, 2004), Bondioli e Mantovani (1998), Faria (2011), Garcia (1999, 2002, 2010), Huberman (1995), Lüdke (1986), Nóvoa (1992, 1995), Oliveira (2004, 2007, 2010, 2012), Rosemberg (1994, 1997, 2011) e Tardif (2014) e, como instrumento de coleta de dados utilizou observação de campo, registro em diário, pesquisa documental e entrevista semiestruturada. A pesquisa verificou que os saberes advindos da prática profissional e o compartilhamento de conhecimentos e ideias com professoras mais experientes se constituíram enquanto principais fontes para a docência na creche. Na quinta pesquisa, “Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um Centro de Educação infantil paulistano”, Godoi (2015) problematizou como se constitui as práticas educativas partilhadas por duas professoras que se revezam em horários distintos em uma mesma turma de crianças. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Dewey (1933, 1980), Oliveira-Formosinho (1998, 2000, 2007, 2011) Barbosa (2010, 2011) e Kishimoto (1988, 2007, 2013) e, como instrumento de coleta de dados utilizou análise documental do Projeto Político Pedagógico, planejamento das professoras, diário de bordo e entrevista. A pesquisa verificou que o tempo e o espaço restrito de comunicação e de reflexão da prática repercutiram na fragmentação do planejamento das professoras e em experiências desconectadas, pautadas pela lógica das disciplinas, defendendo a importância de formação contínua e momentos de reflexões coletivas no espaço institucional para aprimoramento das práticas. Na sexta pesquisa, “Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores”, Nóbrega (2012) buscou analisar as Representações Sociais dos

alunos do curso de Pedagogia, as políticas relacionadas à educação infantil e a formação docente no contexto atual, assim como os saberes que constituem a prática docente, sejam eles experienciais, científicos, éticos, políticos e socioculturais. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, em Dewey, Oliveira-Formosinho, Barbosa e Kishimoto e, como instrumento de coleta de dados utilizou questionário e entrevista. A pesquisa verificou implicações relacionadas à formação inicial docente, a partir das Representações Sociais dos alunos de Pedagogia tais como políticas públicas de formação que assumissem o compromisso com a formação da criança, valorização do lúdico como ciência e reconhecimento do trabalho docente. Também propôs parceria entre a universidade e instituições de educação infantil, oportunizando aos futuros professores participação no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia. Na sétima pesquisa, “Do perfil desejado – A invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980), Brant (2013) realizou uma análise histórica acerca do perfil desejado para as primeiras professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tendo como fio condutor o “Projeto Núcleos de Educação Infantil” marcado por uma proposta curricular de caráter preparatório, balizado pelas prescrições nacionais. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Tomaz Tadeu da Silva (1999), Roger Chartier (1988), Alessandro Portelli (1997), Verena Alberti (2004) e, como instrumento de coleta de dados utilizou pesquisa documental e História Oral. A pesquisa verificou que algumas características do perfil desejado para a professora de educação infantil, no contexto da investigação, continua perdurando nos dias atuais, sendo elas: iniciativa, criatividade, dinamismo, organização e planejamento. Na oitava pesquisa, “A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas”, Santos (2013) analisou como se constitui a profissionalização do professor que trabalha em creche a partir de narrativas autobiográficas. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Josso (2010), Reis (2012), Ferrarotti (2010), Nóvoa e Finger (2010) e Galvão e Freitas (2007) e, como instrumento de coleta de dados utilizou pesquisa documental e narrativas autobiográficas. A pesquisa constatou que são evidenciadas práticas docentes baseadas nos saberes da experiência, a necessidade de formação teórico-prática e a valorização do próprio docente como profissional da educação. Na nona pesquisa, “Práticas de mediação de uma professora de educação infantil”, Brito

(2013) analisou práticas de mediação da professora em conjunto com a pesquisadora, através da organização do ambiente, materiais diversificados, propostas de interação entre pares, visando a melhorar o envolvimento das crianças durante as atividades. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado nos pressupostos de Dewey (1959a), 1959b, 1973, 1976) e Vygotsky (1978, 1995, 1999) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou a escala criança-alvo (TARGET) e escala de empenho do adulto (LAEVERS, 1994; PASCAL; BERTRAM, 1999). A pesquisa verificou que as ações colaborativas de empenho do adulto favoreceram o interesse das crianças, possibilitando a vivência de experiências em plenitude na participação do contexto educativo.

A partir do descritor *“educação infantil e identidade profissional”* selecionou-se uma dissertação, intitulada *“Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional”* em que Silva (2013) analisou as representações sociais das professoras de educação infantil e sua relação com a identidade profissional. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e Abric (1998) e nos pressupostos de Dubar (1997) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou a associação livre de palavras e a narrativa. A pesquisa verificou que a educação das crianças, em creches e pré-escolas, é concebida com caráter pedagógico, as competências e habilidades para a docência são construídas no processo formativo e no exercício da profissão e que a identidade profissional é marcada pela profissionalização.

A partir do descritor *“educação infantil e processo de identidade”*, selecionou-se uma dissertação, intitulada *“Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006”*, em que Carpi (2014) apresenta o contexto histórico institucional do Centro Educacional de Niterói e a relação de seus professores da educação infantil com os processos formativos e os impactos da experiência docente para a construção da identidade profissional. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado em Nóvoa (1999) e, como instrumentos de coleta de dados utilizou narrativa autobiográfica. A pesquisa evidenciou a busca pelo conhecimento como elemento constitutivo da identidade docente, a necessidade de diálogo entre escola e universidade, a instituição escolar como espaço de formação docente, de saberes e fazeres numa perspectiva pessoal e coletiva.

2.2 Um olhar sócio-histórico da Infância

Os estudos sobre a infância, referenciados por diferentes teóricos e pesquisadores, a historicidade das instituições destinadas ao atendimento às crianças pequenas, os documentos legais que regem a educação brasileira, assim como os processos formativos dos professores são aspectos que permeiam e influenciam a prática na educação infantil.

Os conceitos de criança e infância têm sido fruto de diferentes representações sócio-históricas, marcadas por determinações sociais, culturais, econômicas e políticas. Philippe Ariès (1981), historiador francês, busca documentar o surgimento de um sentimento de infância na sociedade francesa, a partir de seus estudos das representações gráficas, relacionadas à iconografia. Segundo o autor (1981), ao longo dos séculos XVI e XVII a consciência da particularidade infantil estava ligada a ideia de dependência:

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, ao sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...] (ARIÈS, 1981, p.156).

Conforme Ariès (1981), o sentimento de infância pode ser percebido no seio familiar, denominado de “paparicação”, onde a criança era vista como inocente, ingênua, fonte de distração aos olhos dos adultos. Para o mesmo autor, outro sentimento nasce em oposição ao anterior, em que a Igreja preocupou-se em disciplinar as crianças dentro dos princípios morais associados aos cuidados de saúde e higiene. Assim, a necessidade de educação e disciplinamento das crianças e jovens aristocratas e burgueses confirma a escola como instituição responsável pela separação do mundo adulto. Destaca-se que a educação, no século XVIII, estava diretamente relacionada ao status social da família da qual a criança fazia parte. Segundo Ariès (1981), esse fato era condizente com o trabalho exercido pelos pais, ou seja, os filhos da classe trabalhadora recebiam um atendimento em creches com cunho assistencialista, enquanto as crianças da elite usufruíam de uma

educação diferenciada, decorrente de um pensamento tradicional de separação entre o trabalho manual e o intelectual.

Sobre a história da infância, Kuhlmann Jr. (2001) sinaliza a relevância deste estudo:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso reconhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR., 2001, p. 31).

Ao referir que as representações de infância variam de acordo com a organização da sociedade, Kramer argumenta que a ideia de infância “aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade” (2003, p. 19).

Dentre os estudiosos da infância do século XVIII, encontra-se Rousseau que, através da obra *Emílio ou da Educação* (1995), ressalta que a criança não deve ser vista como um adulto em miniatura, mas concebendo-a em si mesma, considerando suas manifestações próprias, com capacidade imaginativa e criativa.

Como resultados das transformações sociais, econômicas e políticas, em decorrência do capitalismo e urbanização, o crescimento das cidades e migração de pessoas que buscavam melhores condições de vida, a inserção da mulher no mercado de trabalho e o processo de expansão do ensino elementar, alguns filósofos e educadores começaram a pensar a educação e os espaços educativos relacionados à infância compreendendo a criança como um ser competente e participativo.

2.3 Perspectivas educacionais para a Educação Infantil

Na urgência de desconstruir o modo transmissivo e de construir um modo participativo nas propostas educacionais para a educação das crianças pequenas, no início do século XX alguns autores manifestaram inovações nas concepções de criança, de escola, professor e aluno e do processo de ensino e aprendizagem. A partir das influências dos estudos e propostas de Froebel, Decroly, Dewey,

Montessori, Freinet, Bruner, Malaguzzi, Zabalza e Gardner é possível traçar caminhos e perspectivas de recontextualização da pedagogia da infância⁵.

Friedrich Froebel (1782-1852), filósofo e educador alemão, foi o criador do “*kindergarden*”, um jardim-de-infância tendo como proposta a vida social cooperativa, contrapondo-se às tendências político-sociais da época, restritivas e autoritárias que persistiam na Alemanha (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Froebel concebia a criança como um ser em germinação, idealizando espaços de contato com a natureza, materiais, atividades e brincadeiras em que através da ação das “jardineiras” as crianças se desenvolveriam.

Ovide Decroly (1871-1932), na Bélgica, criou os centros de interesse, em que os conteúdos são organizados de maneira globalizada, as matérias são unificadas e as atividades são estruturadas em torno de um único tema preestabelecido pelo professor a partir do que considera interesse dos alunos. Para Barbosa e Horn (2008, p. 17), “a ênfase no cuidado com as necessidades infantis permeia o planejamento docente, o qual cumpre três etapas: observação, associação e expressão, momentos que se sucedem, mas que não preveem ‘receitas’ preestabelecidas”.

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo estadunidense, defendeu uma educação pautada na experiência, na “experimentação”, sendo um dos principais representantes da pedagogia de projetos. Segundo Pinazza (2007, p. 72), “as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação”. Para Dewey, as situações educativas devem promover o interesse da criança, a sua individualidade, a interação e o pensamento reflexivo que envolve um processo de investigação. De acordo com Pinazza (2007), a pedagogia de Dewey valoriza a organização dos ambientes físicos e sociais como contributos às experiências educativas.

[...] a composição do espaço, a natureza e a disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores da concepção que se tem da prática educativa e adverte sobre a importância de promover um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança (PINAZZA, 2007, p. 77).

⁵ Ao fazer a escolha por esses autores, tem-se a consciência de que outros teóricos também podem contribuir para a presente reflexão.

Nesse sentido, é possível identificar a influência das ideias de Dewey, do início do século XX, sobre as abordagens inovadoras e muito consideradas atualmente, como a abordagem das escolas infantis da cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália, na qual tive oportunidade de conhecer, conforme relatado.

Entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, o mundo viveu as duas guerras mundiais, embates religiosos no Oriente Médio e, especificamente, o fascismo italiano. Segundo Angotti (2007), nesse contexto histórico, a pedagogia científica de Maria Montessori (1870-1952) instituiu-se em 1907, com a criação da *Casa dei Bambini*, voltada para o atendimento de crianças entre três e seis anos, filhas de operários, oriundas de um bairro pobre da cidade de Roma. A criança foi reconhecida pela médica psiquiatra como um ser de infinitas possibilidades, capaz de explorar e desvendar o mundo. De acordo com Angotti (2007), o ambiente é identificado pela convivência entre crianças de diferentes idades e pela possibilidade de exploração individual de materiais padronizados que apenas poderão ser disponibilizados para o uso pelas crianças, após apresentados pela professora. Assim, a perspectiva pedagógica Montessoriana, fundada na educação sensorial e implementada sob os princípios do método experimental, propõe que o material utilizado de maneira educativa promova o desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e a linguagem. Araújo e Machado Araújo (2007) salientam que o ambiente educativo, proposto por Montessori, busca a configuração de lar doméstico, compondo-se por móveis e materiais de acordo com o tamanho das crianças. Nesse ambiente, são consideradas as propostas de jogo simbólico a partir das explorações em cantos e na casa de bonecas, em que as crianças representam papéis do cotidiano, elaborando-os e expressando-os pelas vias da representação.

Célestin Freinet (1896-1966), educador francês, fundou a Escola Moderna Francesa no início do século XX. Professor primário, criticou a escola tradicional e as propostas e os métodos da Escola Nova, sendo o eixo central de sua reflexão e projeto-político-pedagógico uma escola popular de qualidade, por uma mudança radical das estruturas sociais. Segundo Elias e Sanches (2007), Freinet contribuiu com uma nova forma de organização do espaço e do tempo na educação das crianças pequenas, questionando as normas rígidas de filas, horários e programas. A pedagogia de Freinet está pautada na cooperação, como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, em que a criança é participante ativa no planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho realizado. Freinet propôs

classes multisseriadas, a organização da sala por cantos ou oficinas (música, leitura, criação, etc) com uma área central livre para a circulação das crianças e do professor, um espaço para a exposição das produções e para a reunião do grupo em momentos coletivos, conhecida culturalmente como “roda”. A pedagogia de Freinet preconiza uma organização multidisciplinar por áreas do conhecimento, em que as crianças, através da ação cooperativa, “[...] empenhadas nos mesmos esforços, em um trabalho sério que valorize a relação escola-vida, a expressão livre, a consciência de que as atividades escolares devem receber o mesmo tratamento responsável que é dado ao trabalho” (ELIAS; SANCHES, 2007, p.157). Nessa perspectiva, o “trabalho-jogo” das crianças colabora com o seu desenvolvimento social, ou seja, a aprendizagem é uma atividade construtiva da criança e o trabalho criativo é o motor da ação educativa. Elias e Sanches (2007) destacam que, para Freinet, o professor deve ser um mediador, que conhece, respeita e orienta o processo educativo, estimula a descoberta, em uma parceria permeada de afeto e respeito.

Jerome Bruner (1915), psicólogo e pedagogo estadunidense estuda a linguagem da criança e propõe uma teoria de aprendizagem pela descoberta, interação ativa entre a realidade e o sujeito, influenciada pela cultura, motivada pelo prazer e pelo desejo. Em sua teoria, o estudo do pensamento é a base para a atividade educativa. Segundo Kishimoto e Pinazza (2007), Bruner propõe o currículo em espiral, que considere as experiências, intencionalidades e predisposições para a aprendizagem, respeitando as formas de representação do mundo pela criança. Nesse sentido, concebe a linguagem interativa, as brincadeiras, como expressão de intencionalidade entre crianças e adultos e utiliza o termo “andaime” (Zona de Desenvolvimento Proximal) como metáfora para ilustrar a ação do adulto no desenvolvimento da narrativa infantil ao oferecer suportes linguísticos e conceitos, influenciando aprendizagens mais complexas.

No período do pós-guerra, Loris Malaguzzi (1920-1994), psicólogo e educador italiano, influenciou a educação das crianças pequenas, reconhecendo a curiosidade, a inventividade, a capacidade de explorar o mundo e expressar-se nas mais diferentes linguagens, aspectos referenciados anteriormente, no relato de minha experiência na cidade de Reggio Emilia. Malaguzzi também reconhece na arte e na ciência, campos de conhecimento desafiadores para o desenvolvimento integrado das múltiplas linguagens da criança. Segundo Faria (2007, p. 282), o

currículo organiza-se a partir de “campos da experiência educativa, a saber: o corpo e o movimento; os discursos e as palavras; o espaço, a ordem e a medida; as coisas, o tempo e a natureza; as mensagens, as formas e a mídia; o eu e o outro”. Aos educadores cabe valorizar o protagonismo das crianças, organizar espaços, respeitando os tempos e ritmos individuais de desenvolvimento, dar visibilidade e refletir sobre as experiências e situações propostas diariamente através da observação, da projeção e da documentação. Relevante destacar que a cidade de Reggio Emilia dialoga com os serviços para a primeira infância, colabora e acredita no projeto educativo através de órgãos de participação e corresponsabilidade como o Conselho Infância Cidade que promove encontros periódicos de representantes de cada escola com administradores políticos e representantes dos serviços públicos para um debate a respeito das intenções político-educacionais. Dessa forma, a comunidade também assume compromisso ético e político para com a educação das crianças pequenas.

Miguel Zabalza (1949), pedagogo e doutor em psicologia, professor da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela é, atualmente, um dos autores espanhóis que debate acerca da qualidade da educação infantil a partir da adoção de um novo modelo curricular, “o conceito ou ideia de criança pequena que serve como base para a intervenção educativa escolar, o perfil do professor(a) e as necessidades de formação inicial e permanente” (ZABALZA, 2007, p. 15). Na perspectiva do referido autor, os professores que trabalham na educação infantil são “especialistas”, o que expressa valorização e respeito ao profissional, reconhecendo competências que envolvem conhecimentos relacionados à “programação”, “a orientação e guia da aprendizagem dos alunos(as) e a “avaliação de processos” (ZABALZA, 2007, p. 15). Zabalza (2007) reflexiona e propõe uma educação infantil de qualidade a partir da organização dos espaços, equilíbrio entre as iniciativas/interesses das crianças e as atividades propostas pelo educador(a), atenção aos aspectos emocionais, estímulo ao desenvolvimento da linguagem e das capacidades e áreas do conhecimento, rotinas estáveis, materiais diversificados, atenção individualizada a cada criança, registros e avaliação que permitam o acompanhamento global de cada criança e do grupo, assim como estímulo à participação das famílias nos projetos desenvolvidos.

Pesquisas em neurobiologia atestam a presença de áreas no cérebro humano que se aproximam a determinados espaços de cognição, ou seja, áreas de

competência e processamento de informações. Para Howard Gardner (1943), psicólogo estadunidense, professor da Universidade de Harvard, cada área existente no cérebro expressa uma forma diferente de inteligência. Segundo Antunes (2010), Gardner é o autor da teoria das “inteligências múltiplas”, a saber: inteligência linguística ou verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica corporal, naturalista e as inteligências pessoais, isto é, a intrapessoal e a interpessoal. De acordo com Antunes (2010), “o papel da escola renova-se com os estudos e descobertas sobre o comportamento cerebral e, nesse contexto, a nova escola é a que assume o papel de central estimuladora das inteligências” (ANTUNES, 2010, p.13). Nessa perspectiva, a escola deve compreender o processo de aprendizagem pelas crianças, respeitando-as em suas individualidades, considerando suas capacidades, desenvolvendo estratégias educacionais que promovam múltiplas possibilidades de expressão.

Assim, as teorias apresentadas trouxeram muitas contribuições para a educação infantil visto que cada autor, em seu contexto social e histórico, almejou reconstruir concepções, ideias e práticas pedagógicas que promovessem a competência participativa das crianças.

No presente estudo investigativo, concebe-se a criança como sujeito social, histórico e cultural que se encontra, desde o seu nascimento, engajada e desejosa em explorar o mundo, interagindo com seus pares, com adultos, atribuindo significado às suas experiências. Neste sentido, a concepção de construção do conhecimento pela criança legitimando a importância da interação social foi pesquisada por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, com diferentes compreensões e abordagens.

Para Piaget (1978), a inteligência se constrói através da estruturação dos esquemas mentais, baseada na interação do sujeito com o objeto de conhecimento, ou seja, para que o processo de estruturação cognitiva ocorra é fundamental a ação do sujeito sobre o meio em que vive. Segundo Zabalza (2007), o processo de desenvolvimento ocorre por meio de graduações sucessivas através de estruturas mentais no percurso de seu amadurecimento biológico por estágios: período sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Os mecanismos de assimilação e acomodação são utilizados para explicar a aquisição do conhecimento, ou seja, a forma como a inteligência vai se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o

ativamente. Para Piaget (1999), durante as experiências que vai vivenciando, a criança estabelece uma interação de fatores internos e externos.

Toda conduta humana é uma assimilação a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo acomodação destes esquemas à situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre fatores internos e externos ou, mais em geral, entre assimilação e acomodação (PIAGET, 1999, p. 95).

Por sua vez, a abordagem de Vygotsky (1998) defende que o sujeito é produtor de conhecimento, é um sujeito ativo, que a partir da sua interação com o meio social constrói e reconstrói o mundo. Desta forma, a aprendizagem se dá a partir de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Para Vygotsky (1998), a relação dos sujeitos com o mundo é mediada por sistemas simbólicos em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os sujeitos, é através dela que conseguimos abstrair e generalizar o pensamento. Segundo o autor supracitado, a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, ao que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros. Nessa perspectiva, a zona de desenvolvimento proximal ou potencial consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Assim, cabe ao adulto, neste caso aos educadores, organizar os espaços, criar ambientes em que as crianças sintam-se seguras, tomando iniciativas, desempenhando tarefas acima do seu estágio de desenvolvimento, intervindo na Zona de Desenvolvimento Proximal, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Vygotsky (1998) enfatiza a importância do brincar e da brincadeira do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil. A capacidade de simbolização representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento, pois faz com que a criança se desvincule das situações concretas e imediatas sendo capaz de abstrair.

Conforme Wallon (1989), qualquer ser humano é biologicamente social desde sua concepção, devendo a partir da mediação humana adaptar-se ao meio social,

gerando trocas e experiências posteriores. Wallon (1989) propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para o autor, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Por isso, a importância da organização de um espaço rico em desafios e propulsor de interações sociais, ou seja, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento. Segundo Wallon (1989), o desenvolvimento se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente: impulsivo-emocional, sensório-motor, personalismo e categorial.

Para Piaget (1999), Vygotsky (1998) e Wallon (1989), a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, concebendo o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, desenvolvem a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico na educação infantil necessita reconhecer o sujeito com suas múltiplas inteligências e formas de aprender, levando em consideração os aspectos físicos, biológicos, psicológicos, subjetivos, estéticos, culturais, sociais, espirituais, entre outros. Para Holly (1995), os processos de aprendizagem são tão importantes quanto o conhecimento e, o conteúdo deve relacionar-se com a vida cotidiana, os interesses e as curiosidades de professores e crianças, desenvolvendo capacidades singulares e coletivas. Nesse sentido, segundo o mesmo autor (1995, p. 86), o trabalho do professor exige “flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva”, na medida em que deve atender às características de desenvolvimento das crianças, suas histórias de vida e contextos sociais e culturais.

2.4 Um resgate histórico do atendimento à criança no Brasil

No Brasil, provavelmente, os mais antigos estabelecimentos de atendimento à criança sejam os orfanatos, originados no início da colonização e mantidos pela Companhia de Jesus. Na primeira metade do século XIX, adota-se a experiência europeia de criação da “Casa dos Expostos” ou “Roda”, junto às Casas de Misericórdia, instituições de amparo à criança que, segundo Kramer (2003, p. 49), foram criadas para atender as crianças recém-nascidas, em situações desfavorecidas ou abandonadas. No final do século XIX, coincidindo com o processo de industrialização, segundo Kuhlmann Jr. (2001), o desenvolvimento das instituições pré-escolares no Brasil deu-se a partir do ano de 1899, considerando a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância pelo médico Arthur Morcovo Filho, na cidade do Rio de Janeiro e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira para filhos de operários de que se tem registro.

No decorrer das duas décadas iniciais do século XX, são implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistenciais em diversas cidades brasileiras. Conforme Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), diferentemente da pré-escola, a creche, desde seus primórdios, assume um caráter essencialmente assistencial-filantrópico, vinculando-se à pobreza e ao abandono. Neste sentido, Kuhlmann Jr. (2001) afirma a influência médico-higienista nas questões educacionais, advinda dos estudos e conhecimentos sobre as relações entre microorganismos e doenças, especialmente no tocante à epidemiologia e o combate à mortalidade infantil. Nestas duas primeiras décadas, também surgem preocupações com questões jurídico-policiais relacionadas à inspeção e regulamentação da proteção e cuidado das crianças pobres e abandonadas. Kuhlmann Jr. (2001) pontua que a igreja católica também procura inserir-se nas políticas assistenciais e intervir sobre as ações realizadas, tentando fazer valer a influência religiosa. Desta forma, o período que vai desde as primeiras experiências de atendimento institucionalizado à infância, até aproximadamente a década de 1930 foi marcado pela diversidade de influências, concepções e setores que o promoveram.

Constata-se tanto o surgimento de creches, voltadas aos filhos de mulheres trabalhadoras, tendo em vista um novo padrão de civilidade, adequado ao capitalismo, quanto jardins de infância para os filhos das elites, pensados sob

influência da pedagogia de Froebel. Destaca-se que os profissionais envolvidos nas instituições infantis foram médicos, enfermeiros, juristas, religiosos, professoras, mães, assistentes sociais, entre outros. É possível perceber que a diferenciação entre o trabalho realizado nas creches e nos jardins influenciou a questão do perfil profissional.

[...] se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com “educadoras” leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas, sobretudo as professoras normalistas), os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos (VIEIRA, 1999, p. 29).

De acordo com Vieira (1999), nessa época surgiram os primeiros cursos normais com formação voltada às creches e jardins de infância. No entanto, o trabalho das primeiras professoras estava ligado às características maternas, concepção naturalizada que via na mulher uma educadora nata.

A partir da década de 30, no contexto mundial entre guerras e com o perfil centralizador da Era Vargas, começa uma maior intervenção do Estado no atendimento às crianças pequenas, através da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Nesse período, o movimento da Escola Nova teve a influência de pensadores europeus e norte-americanos, como Dewey, Montessori, entre outros e, com base nessas ideias, intelectuais brasileiros realizaram um movimento de renovação educacional. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), Anísio Teixeira defendeu a importância de a criança pré-escolar ser vista não apenas sob o ângulo da saúde física, pois seu crescimento, desenvolvimento e formação de hábitos envolveriam facetas pedagógicas, como habilidades mentais, socialização e a importância dos brinquedos. Nessa época, no município de São Paulo, também foram criados por Mário de Andrade os Parques Infantis, primeira experiência brasileira pública municipal de educação com orientação esportiva, vinculada ao Departamento da Cultura.

No início da década de 70, chegam ao Brasil os discursos pedagógicos advindos dos Estados Unidos, baseados na teoria de privação cultural, que defendia a educação compensatória para suprir deficiências bio-psico-culturais observadas no desenvolvimento das crianças.

O período de 1980 apresentou mudanças significativas ao contexto educacional do país. A Constituição Federal de 1988, conjunto de normas que estabelece as funções e competências dos diferentes órgãos e poderes que regulam o Estado Brasileiro, estabeleceu objetivos a serem alcançados pela sociedade como um todo. Ainda sobre o aspecto legal, destaca-se a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual aprofunda as definições para o cenário educacional do país. Por sua vez, no ano de 2009, o Ministério da Educação, em consonância com o Conselho Nacional de Educação, estabelece a Resolução CP/CNE/MEC nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) possibilita inferir que se procura, por meio do documento legal, garantir um currículo que rompa com a visão assistencialista, distancie-se da escolarização e promova o desenvolvimento das crianças em interações e experiências de aprendizagem consigo mesmas, com seus pares, com adultos e com o mundo. Mais adiante, em cumprimento ao disposto na LDBEN, a Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, com a meta de “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2001).

Esta breve contextualização dos estudos sobre a infância, referenciados por diferentes teóricos e pesquisadores, a historicidade das instituições destinadas ao atendimento às crianças pequenas, assim como análise dos documentos legais que regem a educação brasileira, buscou identificar aspectos relacionados às concepções, objetivos e instituições envolvidas no contexto de atendimento à infância.

2.5 O processo de construção das identidades profissionais dos educadores que trabalham na Educação Infantil

Vivemos em uma sociedade em que existem múltiplas referências aos conteúdos e aos métodos de educação, intervindo na forma como a instituição

escolar e os professores são vistos. O marco histórico e conceitual acerca do trabalho na educação infantil influencia a prática pedagógica dos profissionais, tal qual sua identidade pessoal e coletiva. Esses fatores reforçam a construção de um imaginário social em relação à função a ser exercida no contexto educativo em questão.

Cerisara (2002) identifica, em seus estudos, a existência de contradições e ambiguidades no que diz respeito ao processo de profissionalização dos professores da educação infantil. A proposta assistencial e “espontaneísta” estiveram muito presentes na organização das primeiras creches e instituições voltadas à infância, com o objetivo de guarda e abrigo de crianças advindas de classes menos favorecidas. Por outro lado, há o modelo da antiga escola primária, com caráter preparatório, de prevenção do fracasso escolar, com a preocupação de instrumentalizar as crianças, que parece não ser capaz de satisfazer plenamente as necessidades e interesses dos pequenos, nos contextos das infâncias atuais.

Nota-se que, quanto mais o trabalho está relacionado à criança, menor é o prestígio do profissional. Observa-se também, que o trabalho com bebês ainda está, culturalmente, relacionado apenas ao cuidado. Nesse particular aspecto, é possível inferir as imagens que nós, professores de crianças pequenas carregamos: Tio(a) ou professor(a)? Trata-se de uma profissão construída basicamente sob o gênero feminino que traz implícita uma relação de poder entre homem e mulher, cujo eixo central é o trabalho doméstico e a maternagem, priorizando os cuidados e o afeto, considerados culturalmente como extensão da condição feminina. Desse modo, pela trajetória do atendimento à infância no Brasil, é possível compreender a dissociação enraizada entre cuidado e educação, que se fortaleceu historicamente. Assim, a forma pela qual a sociedade vê a profissão docente reflete na dificuldade dos educadores perceberem-se como profissionais, pois essas imagens internas e externas entrecruzam-se na construção identitária. Nesse aspecto, Pimenta (2005) afirma que a “identidade não é um dado imutável”, é um processo de construção do sujeito. Para Goodson (1995), as experiências de vida e o ambiente sociocultural são elementos que alicerçam a pessoa que somos. Segundo o autor, “De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática” (GOODSON, 1995, p. 71).

Ao analisar as formas de “se sentir e ser professor”, Nóvoa (1995) também destaca a ideia de que a identidade não é um produto, mas um “processo identitário”, “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16). Assim, na constituição das identidades dos educadores estão correlacionadas as histórias pessoais e profissionais, num contexto singular e coletivo, num tempo que envolve expectativas, encantamentos, desafios, relações e frustrações.

E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Segundo o autor, a construção do processo identitário dos professores percorre uma triangulação que envolve: “adesão”, em razão de que a docência implica consentimento a princípios e a valores, o investimento em projetos e a valorização nas competências das crianças; “ação”, fazendo escolhas pedagógicas, pessoais e coletivas que mais se identificam com a nossa maneira de ser; e “autoconsciência”, refletindo sobre a própria ação, ancorando outras decisões. Assim, a identidade dos educadores relaciona-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, à condição em que cada sujeito se insere no mundo e na profissão, de ser um profissional.

Em se tratando de analisar quais elementos constituem as identidades dos educadores que trabalham na educação infantil, considera-se que os saberes da experiência são fundamentais. Marie-Christine Josso (2010) apresenta o conceito de “experiência formadora” na perspectiva da aprendizagem:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2010, p. 47).

Nesse sentido, tanto Nóvoa (1995) quanto Josso (2010) sustentam a ideia que o educador forma-se nesse fluxo de relações, mediações e proposições e sua identidade vai se constituindo nos fios que entrelaçam sua história aos contextos

socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão. Nessa constituição do sujeito associada à construção permanente da identidade profissional, corrobora-se com o pensamento de Pimenta (2005) ao afirmar que:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação profissional da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem à inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistêmica das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 2005, p. 19).

Dessa maneira, tem-se premente a definição conceitual, do que a presente investigação considera ser a identidade profissional dos educadores que trabalham na educação infantil, isto é, há uma trajetória a ser levada em consideração e uma trajetória a ser construída, no que concerne à profissionalização. Neste contexto, eclode a necessidade de ressignificar a função da educação infantil, repensar o papel do educador que atua nesta etapa da educação básica desde sua autoimagem docente, envolvendo aspectos relacionados à pertença a um grupo profissional, à intencionalidade educativa e, em consequência, a constituição de suas identidades como categoria que pensa a si mesma.

Dentre as determinações da LDBEN/96 (BRASIL, 1996), encontram-se as exigências de formação para a docência na educação básica, definindo como meta, no Art. 62º, a formação em nível superior e, como exigência mínima, a formação em nível médio, na modalidade Normal. Em 2006, o Ministério da Educação, em consonância com o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece a Resolução CP/CNE/MEC nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. No referido documento, o Art. 2º generaliza o currículo e a formação docente ao definir que as DCN para o curso de Pedagogia:

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Em decorrência desta nova estrutura para o curso de graduação em Pedagogia, o Art. 10º desprestigia a especificidade do trabalho na primeira etapa da educação básica ao definir que sejam extintas as habilitações em curso de Pedagogia existentes na época, relegando o conhecimento especializado em Educação Infantil para o nível de pós-graduação.

No entanto, passados vinte anos após a LDBEN/96 ter sido promulgada, assim como posteriores decretos e resoluções a respeito da formação docente, os processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil ainda configura assunto de discussão no âmbito nacional. Isso se deve ao fato de ainda não termos atingido a formação em nível superior, em Pedagogia, para todos os professores, garantindo, também, a peculiaridade desta formação. Muitas instituições ainda mantêm em seus quadros profissionais, professores que não concluíram o ensino médio, nível de estudos considerado básico em nosso país.

Assim, as definições sobre o papel do professor de educação infantil, sua formação e condições de trabalho ainda passam por transformações no contexto nacional. Nesse aspecto, cabe destacar que, por vezes, os programas de formação inicial e continuada de professores não dizem respeito aos seus interesses e necessidades, distanciados da realidade das escolas e, por vezes, ainda utilizam-se de expressões como “treinamento”, “capacitação”, terminologias que carregam concepções vinculadas à instrução, norma e preparação. Buscar relações entre teoria e prática revelam-se importantes elementos no processo formativo dos professores, pois, de certa forma, a primeira pertence ao campo da linguagem, do pensar, a segunda ao do fazer, do sentir, do experienciar. Nessa perspectiva, a ação formativa deve pressupor a reflexão contínua da prática pedagógica e a ressignificação do trabalho realizado individual e coletivamente, desassossegando a maneira cotidiana de viver a condição docente.

A falta de legitimidade da profissão docente, em especial dos educadores infantis é evidenciada, por expressões e ações que negam a necessidade de saberes específicos. Na concepção de Barbosa e Horn (2008, p. 40), o senso comum supõe que “basta saber um pouco acerca das diferentes áreas do conhecimento. [...] No entanto, a relação é justamente contrária: para prevermos situações ricas e contextualizadas para as crianças é preciso saber muito sobre os temas enfocados”. Nesse sentido, penso que educadores e gestores que trabalham no atendimento à infância precisam assumir, na prática, a função e o caráter

educacional das instituições de educação infantil. Para Sacristán (1991, p. 77), a “profissionalidade pode ser definida com a observância de certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de “saber fazer” que envolve uma diversidade de funções como organizar espaços e atividades, preparar materiais, promover interações, ensinar, avaliar, entre outras”. Assim, pretende-se ampliar essa reflexão, reconhecendo os professores de educação infantil, assim como os professores de um modo geral, como sujeitos de conhecimento que possuem saberes específicos, produzidos e mobilizados por eles em suas práticas pedagógicas, conceito que será apresentado no próximo capítulo.

2.6 A relação entre os saberes docentes e o trabalho no contexto da educação infantil

Considerados como parte integrante da identidade docente, Tardif (2014, p. 11) argumenta, em seus estudos, que os saberes docentes estão relacionados com a pessoa do professor, sua identidade, sua experiência de vida e história profissional. Nessa perspectiva, segundo o autor (2014), todo o “pluralismo epistemológico” dos saberes dos professores implica um processo de aprendizagem e de formação, ou seja, a temporalidade é uma característica relevante, que atribui caráter progressivo de aquisição e de construção de saberes:

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2014, p. 18).

Segundo Tardif (2014, p. 36), “o saber docente como um saber plural” é formado por uma complexidade de saberes provenientes da sociedade, da instituição escolar, da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor conceitua a prática docente, ao afirmar que “não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2014, p. 37). Os “saberes pedagógicos” apresentam-se como “reflexões racionais e normativas” que conduzem e orientam a atividade educativa, ou seja, concepções provenientes de reflexões sobre a prática pedagógica, que estruturam a profissão. Os “saberes

disciplinares” são as disciplinas oferecidas pela universidade, em formação inicial e continuada, relacionados aos diversos campos do conhecimento. Os “saberes curriculares” referem-se aos programas escolares representados através dos discursos, objetivos, conteúdos e metodologias de cada instituição escolar. E, por último, os “saberes experienciais”, relacionados ao “saber-fazer” e “saber-ser” na prática da profissão.

Dessa forma, para Tardif (2014), em decorrência da realidade cotidiana, das experiências pessoais e profissionais, assim como limitações e desafios, o professor mobiliza várias concepções, conhecimentos e atitudes que orientam sua prática. Nesse sentido, os saberes da docência constituem-se como elemento da prática educativa:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos, definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meios de regra de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (TARDIF, 2014, p. 14).

Segundo Tardif (2014, p. 66), esse “sincretismo” é a “capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos”, ou seja, o saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes.

Na concepção de Gauthier et al. (2013), “[...] um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão” (GAUTHIER et al., 2013, p. 339). Para esse autor, os saberes docentes advêm parcialmente na formação universitária específica, são adquiridos na “socialização da experiência da prática pedagógica”, são incitados no contexto escolar e estão relacionados ao ensino e à tradição, ou seja, as experiências e lembranças que o professor carrega em sua história como aluno, absorvendo modelos profissionais (GAUTHIER et al., 2013, p. 344). Ainda segundo Gauthier et al. (2013, p. 185), o “repertório de conhecimentos”, ou seja, de saberes que o professor mobiliza para exercer sua atividade docente deve ser apreendido da própria prática.

Nessa perspectiva, Pimenta (2005, p. 27) também considera que os saberes se constituem a partir da prática, envolvendo elementos como “a problematização, a

intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica e o enfrentamento de situações de ensino complexas”, confrontando e reelaborando o saber-fazer. Nesse sentido, corrobora-se com alguns aspectos destacados por Staccioli (2013) com relação ao papel do educador que trabalha na educação infantil, como a importância do acolhimento à criança, do respeito à multiplicidade dos modos de aprender. Dessa forma, cabe ao educador abertura à escuta, no sentido de acolher e interpretar as ações, as ideias, as falas, os silêncios expressados pelas crianças, assim como seus diferentes ritmos de desenvolvimento.

Vale destacar que, a presente reflexão, pautada na relação entre a constituição das “identidades profissionais” dos educadores que trabalham na educação infantil e os “saberes docentes”, defendidos por Pimenta (2005) e Tardif (2014), define o conceito de saber, a partir dos pensamentos, das ações e dos discursos dos sujeitos sobre suas razões de agir e de falar. Nesse sentido, Tardif (2014) admite que, a ideia de “exigência de racionalidade” possibilita ao educador, explicitar os saberes nos quais fundamenta sua ação docente.

Assim, entende-se que, o trabalho no contexto da educação infantil, deve estar pautado por saberes docentes que envolvam o atendimento à criança em sua dimensão global. Ritscher (2013, p. 18) argumenta que a escola deve proporcionar à criança múltiplas experiências, “oferecendo espaço para planejar, fazer, desfazer, encontrar, entrar em conflito, reelaborar e brincar em todos os ambientes”. Nesta perspectiva, considera-se que o educador infantil deva compreender as características das crianças pequenas e os processos de desenvolvimento integral. Também faz-se necessário estabelecer vínculo de confiança e segurança com as crianças e suas famílias, respeitar as singularidades, necessidades, interesses e contextos socioculturais em que estão inseridas, organizar o espaço-ambiente da sala de aula e dos demais espaços da escola de modo a promover a autonomia das crianças. Outro aspecto é o planejamento de atividades que atendam às reais necessidades dos pequenos, valorizando os diferentes modos de expressão, comunicação e aprendizagens relacionadas às linguagens corporais, lúdicas, simbólicas e representativas e, âmbitos de conhecimento de mundo como movimento, música, artes visuais, matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade.

Segundo Edwards et al. (1999, p. 160), é papel do professor que trabalha com a primeira infância:

[...] promover a aprendizagem das crianças nos domínio cognitivo, social, físico e afetivo; manejo da sala de aula; preparação do ambiente; oferecimento de incentivo e orientação; comunicação com pais, colegas, administradores, público em geral e busca de crescimento profissional. [...] engajamento no ativismo político e condução de pesquisas sobre o trabalho diário em sala de aula para finalidade de difusão profissional, planejamento do currículo e desenvolvimento profissional (EDWARDS et al., 1999, p. 160).

Nesse aspecto, Rinaldi (2012) defende que, a identidade profissional do professor, é compreendida em contextos, na relação com seus pares, com as famílias e, principalmente, com as crianças, mas também em relação à sua própria história e experiência constituída na formação pessoal e educacional.

Corroborando com os estudos realizados, cabe-nos reconhecer que a atividade docente requer saberes específicos inerentes a seu próprio trabalho e a consideração da prática pedagógica como uma condição de formação e de produção de saberes e de competências específicas. Nessa perspectiva, como já explicitado, Tardif (2014) propõe que o “saber-fazer” dos professores esteja associado à “exigência de racionalidade”, à “compreensão do saber”, ou seja, que seus discursos e ações estejam fundamentados por intencionalidades, razões, motivos e justificativas reflexionadas pelos próprios professores, podendo ser questionadas, discutidas e repensadas.

Configurando-se como uma articulação possível entre teoria e prática, Pimenta (2005, p. 28) propõe “o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica”. Nesse aspecto, Nóvoa (1991) defende que, o conjunto da atividade docente deve envolver além da prática pedagógica na sala de aula, a concepção de um “professor investigador”, considerando a investigação pedagógica como elemento que contribui para o seu desenvolvimento profissional. Essa consciência profissional pode ser observada nos discursos e narrativas dos professores a respeito de sua prática, na metodologia utilizada em sala de aula, na organização e gestão do espaço-ambiente e dos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, Tardif (2014) propõe a “epistemologia da prática profissional”, compreendendo o estudo do conjunto dos saberes mobilizados pelos professores em seu espaço de trabalho, ou seja, saberes que envolvem “conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes”:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2014, p. 256).

Sendo assim, para Gauthier et al. (2013), os resultados das pesquisas que levam em consideração aspectos relacionados ao ensino e à profissionalização docente “poderiam servir para criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática” (GAUTHIER et al., 2013, p. 188). Portanto, com a intenção de identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes, a presente pesquisa buscou dar voz às educadoras, valorizando suas narrativas e percepções a respeito da complexidade que envolve a docência nesta etapa da educação.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Segundo Morin (2010, p. 25), “[...] os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”. Sendo assim, as diferentes visões históricas do conhecimento influenciam a ciência, a educação, a escola e as práticas pedagógicas dos professores. Na obra “Um discurso sobre as Ciências”, Boaventura de Sousa Santos (2008) nos convida a refletir sobre o paradigma dominante, como modelo global de racionalidade científica, em que conhecer significa quantificar e/ou mensurar. Conforme Santos (2008), o paradigma dominante, tradicional, conservador e reducionista levou a crer que o conhecimento pode ser fragmentado e racional. O pensamento dotado de clareza, de organização e de objetividade propiciou a validação científica e pública do conhecimento.

No início do século XX, o mundo passa a viver incertezas, contradições, conflitos, desafios e descobertas científicas, rompendo com a visão cartesiana de agir e pensar o conhecimento e as relações sociais. Segundo Najmanovich (2003), o paradigma dominante, alicerçado na racionalidade, por muito tempo imperou triunfante, “enfeitando a todos”. No entanto, atualmente, diante de um mundo aberto às incertezas e à multiplicidade dos fenômenos e acontecimentos, ampliaram-se as possibilidades de se fazer ciência, por meio de estudos e pesquisas, abandonando o “feitiço do método”.

Nesse sentido, Santos (2008) remete a uma reflexão acerca da evidente crise nas ciências na atualidade, pois o paradigma dominante não responde mais aos questionamentos existentes e se percebe que nem tudo é racionalizável, indicando que um novo espírito científico emerge através do “paradigma emergente”. O autor não propõe uma ruptura de paradigma, mas um processo de amadurecimento, reconhecimento de falhas e lacunas para o surgimento de uma nova visão de ciência, considerando o rigor científico para formar o corpo teórico de uma pesquisa. Dessa forma, a ciência passa a contribuir para superação da visão fragmentada e reducionista do universo e do conhecimento visto que, o paradigma emergente resgata o sujeito a partir da visão do todo, da sua complexidade e intersubjetividade. Nessa perspectiva, o paradigma emergente apresenta-se como uma revolução científica ainda em construção, buscando atender às novas demandas sociais, entendendo-se que os conhecimentos produzidos pelas ciências devam ser relevantes à sociedade, atribuindo sentido aos fenômenos pesquisados.

Por conseguinte, segundo Santos (2008, p. 85), “é necessário um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. Quando se trata, especificamente, de pesquisas em educação, Charlot (2006, p. 10) defende que “a pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber rigoroso como o é todo o saber científico”.

Para Morin (2010), o cientista é um ser enraizado em uma sociedade, em uma cultura, em uma história e, essas são as condições de produção das teorias, das ideias, dos postulados que movem a ciência. Segundo o autor, a ideia de “objetividade científica” considera o sujeito individual, seu poder construtivo, a cultura e a sociedade. Ainda, segundo Morin (2010), a ciência é um campo sempre aberto, onde predomina o jogo da verdade e do erro, ou seja, na contestação permanente, a sua vitalidade reside no jogo conflituoso das teorias, regras de verificação, experimentação e explicação que envolve rigor e objetividade. O que diferencia as ciências humanas das ciências naturais é apenas o grau de verificação experimental que os seus objetos permitem. A respeito da objetividade, Morin (2010, p. 42) esclarece que “é o resultado de um processo crítico desenvolvido por uma comunidade/sociedade científica”.

O conhecimento não é uma coisa pura, independente de seus instrumentos e não só de suas ferramentas materiais, mas também de seus instrumentos mentais que são os conceitos; a teoria científica é uma atividade organizadora da mente, que implanta as observações e que implanta, também, o diálogo com o mundo dos fenômenos. Isso quer dizer que é preciso conceber uma teoria científica como uma construção (MORIN, 2010, p. 43).

Portanto, para Morin (2010), uma “ciência com consciência” precisa ser capaz de articular a ética do conhecimento e a ética da responsabilidade perante o homem e a sociedade. O argumento a favor de uma estratégia para enfrentar as ambivalências da ciência, do conhecimento, da vida passa por uma revolução das estruturas de pensamento, que Morin denominou de “pensamento complexo”.

Essa reforma no modo de pensamento requer um princípio não generalizante, mas complementar: o princípio da complexidade, a partir do qual pode se reestabelecer a comunicação e o diálogo entre o objeto e o ambiente, entre o que é observado e o observador. Como parte integrante de uma determinada sociedade e cultura, o ponto de vista do observador é necessariamente parcial e relativo. Ou seja, o sujeito necessariamente está incluído no conhecimento dos objetos, o que

aumenta a importância da autocrítica e da autorreflexão. Disso depende o progresso do conhecimento científico, entre o todo e a parte, entre ordem, desordem e organização, a integração entre fenômenos físicos, biológicos e humanos.

Dessa forma, com o objetivo de identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes, para Santos (2008), o tema surge com a instauração da modernidade, tendo como primeira definição a subjetividade, formada pelos valores dos sujeitos, suas experiências e histórias de vida.

Isto posto, para Gil (2010), a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oferecer possíveis respostas aos problemas apresentados. Assim, optou-se por uma metodologia que possibilitasse uma compreensão hermenêutica dos elementos identitários das educadoras, dialogando com suas narrativas, experiências e saberes, explorando questões relativas aos contextos pessoais e profissionais. Por esse motivo, a escolha pela abordagem qualitativa foi a mais pertinente, pois concebe educadores como sujeitos de pesquisa, seres reflexivos e construtores de inteligibilidade. Nas palavras de Ghedin e Franco:

Nessa nova dimensão é possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele; ao conceber a subjetividade como um fator inevitável na pesquisa entre seres humanos em ação, passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.61).

Nessa perspectiva, apresenta-se como **problema de pesquisa** o seguinte questionamento:

Quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e qual a relação desses elementos com os saberes docentes?

Deste modo, a presente investigação se propôs a conhecer e a compreender as experiências das educadoras em seu contexto laboral, lidando com as singularidades, emoções, valores e subjetividades; delineando-se uma abordagem qualitativa com objetivo descritivo e explicativo. A propósito, Gil (2010) afirma que as

pesquisas descritivas têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa (GIL, 2010, p.28).

De acordo com Gil (2010), as pesquisas explicativas buscam identificar fatores que determinam ou contribuem para o incidente de fenômenos, com a finalidade de explicar a razão, o porquê das coisas, aprofundando o conhecimento da realidade.

Neste sentido, o Estudo de Caso se converteu em procedimento de investigação. Para Yin (*apud* GIL, 2009, p.07), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Importante destacar que, segundo Gil (2009), este “delineamento de pesquisa” é especialmente adequado quando se pretende compreender, explorar ou descrever acontecimentos nos quais podem emergir fatores que se entrelaçam, produzindo uma complexa teia a ser descrita e compreendida pelo pesquisador.

3.1 Caracterização da pesquisa

O processo inicial com a definição do campo de investigação em torno dos elementos da identidade das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes se estruturou a partir do processo de constituição do desenho de uma “matriz de coerência do projeto de pesquisa”, proposta pela professora Dra. Adriana Pineda Robayo no Seminário Temático “A pedagogia como objeto de Investigação”, através do qual foram sendo delineadas as interrogações, os objetivos geral e específicos, apresentando coerência entre os elementos centrais do projeto de investigação e que, posteriormente, foi sendo aprimorada pela pesquisadora em consonância com o orientador (Apêndice B).

3.2 Questões específicas da pesquisa

Este estudo tem como objetivo geral ***identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes.***

Portanto, são apresentados os objetivos específicos que serviram de fio condutor para a trajetória desta investigação:

- a) Analisar os elementos que constituem as identidades das educadoras infantis;
- b) Identificar os saberes docentes revelados nas práticas cotidianas destas educadoras.

Dada a abordagem metodológica proposta para esta pesquisa, apresenta-se o contexto e os sujeitos pesquisados.

3.3 Contexto e sujeitos da pesquisa

Visto que, para Gil (2009), os estudos de caso etnográficos enfatizam a cultura de um grupo ou organização para se chegar ao contexto da pesquisa, faz-se necessário descrever como se chegou ao contexto e sujeitos da presente investigação.

A pesquisa desenvolveu-se na Instituição Comunitária Associação Cristã de Moços (ACM) Fundação Cazemiro Bruno Kurtz, situada na Vila Cruzeiro do Sul, no município de Porto Alegre, na Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro. Em 2015 tive contato com três educadoras da referida instituição por ocasião da docência e supervisão de estágio das alunas do Curso de Educador Assistente, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) em parceria com o Centro de Desenvolvimento Profissional Contínuo da Fundação Educacional João XXIII (CETREIN). Na ocasião, tive a oportunidade de conhecer a ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz⁶ e articular a possibilidade de realizar o projeto investigativo neste contexto educacional (ACM, 2016).

A Associação Cristã de Moços (ACM) foi fundada na Inglaterra, em 1844, por um grupo de jovens, durante a Revolução Industrial e hoje está localizada em 119

⁶ACM Cruzeiro do Sul. Disponível em: <http://www.acm-rs.com.br/portal/desenvolvimento-social/acm-fundacao-cazemiro-bruno-kurtz>

países e conta com 11.220 sedes. A ACM é uma instituição ecumênica, filantrópica, de assistência social e de atividades educacionais, sem fins lucrativos (ACM, 2016).

A ACM Cruzeiro do Sul⁷ foi criada em 1976 tendo como missão a promoção de ações voltadas para a criança e o adolescente e suas famílias, contribuindo para o desenvolvimento da sua individualidade e do coletivo, buscando a transformação da sociedade. Atualmente oferece programas de creche, centro da juventude, grupo da terceira idade, capacitação profissional, atividades de convivência e orientação social com acompanhamento de equipe multidisciplinar composta por profissionais das áreas de nutrição, pedagogia, psicologia e assistência social (ACM, 2016).

A Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro – lócus desta pesquisa – está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e sua missão é a de “[...] fortalecer o desenvolvimento infantil, garantindo direitos e deveres das crianças, de forma a oportunizar o crescimento pessoal através de valores, hábitos e atitudes”. A referida instituição atende diariamente 212 crianças de um ano a cinco anos e onze meses de idade, em turno integral. As crianças desenvolvem atividades recreativas e pedagógicas, recebem três refeições diárias, participam de oficinas de arte-educação, educação física e informática e, quando necessário, recebem orientação com os setores de psicologia, serviço social e nutrição.

Importante destacar que se teve acesso ao Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro e que a leitura do referido documento possibilitou obter informações a respeito da estrutura e funcionamento da instituição.

Conforme esclarecido anteriormente, a Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro está situada na Vila Cruzeiro do Sul, zona sul de Porto Alegre. Nos últimos anos esta região tem sido alvo de constantes disputas de gangues rivais de traficantes por pontos de venda de drogas. Frequentemente a mídia veicula manchetes tais como: “Tiroteio deixa um morto e três feridos na Vila Cruzeiro⁸”, “Integrante de quadrilha da Vila Cruzeiro é preso em ação da Polícia Civil⁹”.

⁷ACM Cruzeiro do Sul. Disponível em: <http://www.acm-rs.com.br/portal/desenvolvimento-social/acm-fundacao-cazemiro-bruno-kurtz>

⁸ CORREIO DO POVO. Tiroteio deixa um morto e três feridos na Vila Cruzeiro. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Policia/2016/02/580250/Tiroteio-deixa-um-morto-e-tres-feridos-na-Vila-Cruzeiro->>. Acesso em: 15 abr. 2016.

⁹ TORRES, Eduardo. Integrante de quadrilha da Vila Cruzeiro é preso em ação da Polícia Civil. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/policia/noticia/2016/04/integrante-de-quadrilha-da-vila-cruzeiro-e-presos-em-acao-da-policia-civil-5757289.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Contudo, foi neste contexto social, com um grupo pertencente às classes populares, em território valorado negativamente no cenário urbano da cidade de Porto Alegre que se realizou a investigação. Neste contexto, a escolha dos sujeitos da pesquisa foram seis educadoras que atuam na referida instituição de educação infantil, em turno integral, sendo uma em cada nível de ensino: Berçário, Maternal I, Maternal II, Jardim B e duas que atuam nas turmas de Jardim A.

Faz-se necessário destacar que se apresentou previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição e às educadoras, os objetivos do presente estudo investigativo, recebendo autorização para sua inserção no contexto, assim como para a produção dos dados (Apêndice C).

Com o objetivo de identificar o perfil sociodemográfico das educadoras participantes da pesquisa, elaborou-se um roteiro para aplicação do questionário sociodemográfico que foi preenchido individualmente por cada educadora (Apêndices D, E e F). Dessa forma, foi possível coletar informações sobre idade, nível de formação profissional, tempo em que trabalha na educação infantil, vínculo institucional, carga horária de trabalho de cada sujeito.

Realizou-se o levantamento dos dados dos Questionários Sociodemográficos preenchidos pelas educadoras, como apresenta-se no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Resultados dos Questionários Sociodemográficos

1. Nível de Formação Pedagógica		Sim	Não
Concluiu o Ensino Médio?		6	0
Concluiu também o Curso Normal (Magistério)		4	2
Está cursando o Curso Normal (Magistério)?		1	5
Está cursando graduação (licenciatura) em Pedagogia?		2	4
Está cursando outra graduação (curso superior)?		0	0
Concluiu graduação (licenciatura) em Pedagogia?		0	0
Concluiu outra graduação (curso superior)?		0	0
Está cursando especialização (pós-graduação) na área de Educação?		0	0
Concluiu especialização (pós-graduação) na área de Educação?		0	0

2. Qual a sua data de nascimento?	Mínimo:	33 anos	Máximo	58 anos
3. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?	Mínimo	3 anos	Máximo	15 anos
4. Há quanto tempo trabalha nesta Escola?	Mínimo	7 meses	Máximo	6 anos
5. Qual a sua carga horária semanal de trabalho nesta Escola?		40		horas
6. Descreva os outros cursos que realizou na área da Educação?				
Educador Assistente: 5 realizaram este curso.				

Fonte: Produzido pela autora, 2017.

Analisando os dados do Quadro 1, cinco educadoras possuem o curso de educador assistente, quatro possuem formação em magistério, uma está cursando magistério, duas estão cursando graduação em Pedagogia, assim como possuem de três a quinze anos de experiência profissional. Em relação à função que desempenham, todas têm contato diário com as crianças e famílias, assim como com outros educadores, colaboradores, coordenadora pedagógica, psicóloga e assistente social. As educadoras do Berçário, Maternal I e Maternal II exercem docência compartilhada enquanto as educadoras do Jardim A e B exercem unidocência. As turmas são formadas entre 12 (doze) e 20 (vinte) crianças, organizadas por faixas-etárias.

3.4 Instrumentos para a produção de dados

Partindo do pressuposto de que estudos de caso buscam a compreensão dos fenômenos sociais, ou seja, o conhecimento da realidade do ponto de vista dos sujeitos pesquisados, utilizando-se de múltiplas fontes de evidências, a presente investigação buscou desenvolver a pesquisa de campo, empregando os seguintes instrumentos e técnicas de produção de dados que possibilitaram fornecer subsídios para compreender o problema de pesquisa:

- ✓ Observações sistemáticas das práticas pedagógicas das educadoras, a partir do roteiro para as observações das práticas pedagógicas;
- ✓ Entrevistas abertas, a partir do instrumento para entrevistas;

Segundo Gil (2009), mediante a observação o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno que se pretende estudar. Essa técnica, que coloca o pesquisador em contato direto com a realidade estudada, ajuda-o a identificar posicionamentos que os sujeitos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Na investigação científica podem ser empregadas várias modalidades de observação que variam de acordo com as circunstâncias. Nesta pesquisa, utilizou-se a observação sistemática da prática pedagógica das educadoras que, segundo Gil (2010), o pesquisador sabe quais são os aspectos significativos a serem observados, a partir de seu plano de ação.

No que concerne à observação da prática pedagógica das educadoras, buscou-se realizar uma “leitura” do espaço-ambiente, observando aspectos

pertinentes às relações interpessoais, pedagógicas e institucionais presentes, identificando concepções que sustentam suas práticas. O roteiro para observação teve como foco os seguintes aspectos: organização do espaço da sala de aula, relação entre educadora(s) e crianças, experiências relacionais e simbólicas de promoção do desenvolvimento integral das crianças, planejamento didático a partir da narrativa ou ação pedagógica junto à turma, experiências de ensino e aprendizagem que envolvam as áreas do conhecimento (Apêndice G). As doze observações sistemáticas individuais presenciais foram realizadas pela manhã, com duração de aproximadamente 2 (duas) a 3 (três) horas, respeitando as demandas do contexto institucional e, posteriormente, transcritas, gerando os Relatórios das Observações.

No que se refere à entrevista, é uma fonte essencial de evidência do estudo de caso. Nesta pesquisa, optou-se pela modalidade de entrevista aberta em que “tanto as questões quanto a sua sequência são predeterminadas, mas os entrevistados podem responder livremente” (GIL, 2009, p. 64). Para Gil (2009), a entrevista aberta possibilita uma certa segurança ao entrevistador por ter opções de perguntas a propor, coopera para obter dados conforme os objetivos da pesquisa e viabiliza comparações de dados com outras entrevistas.

Definiu-se pela entrevista como um dos caminhos para interagir e coletar informações referentes à constituição das identidades das educadoras que atuam na educação infantil e os saberes docentes, a partir do roteiro para entrevista (Apêndice H). As seis entrevistas individuais presenciais foram realizadas pela manhã, com duração de aproximadamente 20 a 60 minutos, a partir do instrumento de entrevista (Apêndice I), gravadas e, posteriormente, transcritas, gerando os Relatórios das Entrevistas.

Tanto na transcrição das observações e entrevistas, quanto na organização dos dados, *corpus* desta investigação, optou-se por manter o anonimato dos sujeitos, gerando um código de identificação para cada educadora: 1AN, 2CA, 3CN, 4CL, 5DE e 6MC.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Com a intenção de identificar quais elementos constituem as identidades profissionais das educadoras que trabalham na educação infantil, assim como

compreender a relação desses elementos com os saberes docentes, buscou-se apoio à luz do marco teórico da Análise Textual Discursiva, sugerida por Moraes e Galiuzzi (2016), por ser uma metodologia que valoriza o diálogo, a relação entre o sujeito e o pesquisador e, especialmente, a subjetividade do emissor sujeito, significada através da própria linguagem.

Segundo os autores, a partir dessa metodologia de análise, pretende-se construir compreensões com base em um conjunto de textos que podem ser transcrições de entrevistas, registros de observações, depoimentos, anotações. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 36), “os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos”. Dessa forma, o objetivo desse tipo de análise é aprofundar o entendimento dos fenômenos envolvidos, mediante uma análise criteriosa e rigorosa das informações. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 38), “a Análise Textual Discursiva concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*”, que representa as informações da pesquisa.

A opção por esta metodologia justifica-se por permitir ao pesquisador “mergulhar em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 133). Para os autores (2016, p. 34), a Análise Textual Discursiva pode ser compreendida como “um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes [...]”: 1. O processo de “unitarização” envolve examinar os textos, desmontando-os, observando os detalhes, atingindo “unidades de análise” referentes aos fenômenos em estudo, detalhado no item 3.5.1; 2. O processo de “categorização” envolve estabelecer relações entre as unidades, síntese, classificando-as em conjuntos de elementos que possuem algo em comum, criando categorias; 3. A produção de “metatexto”, empreendendo um esforço por parte do pesquisador em explicitar a compreensão do processo analítico, argumentando entendimentos acerca dos fenômenos estudados, extraíndo os resultados da pesquisa.

O conceito de “sequência recursiva”, proposto pelos autores, merece ser destacado visto que, na perspectiva da presente metodologia, sugere um processo que se renova inúmeras vezes, ao se tratar de movimentos complementares e

antagônicos a fim de propiciar uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados.

Estes três ciclos da Análise Textual Discursiva para a verificação do *corpus* da pesquisa, foram aplicados sobre o material coletado: doze observações e seis entrevistas, todas transcritas. A análise do mesmo proporcionou a imersão nos textos, nos discursos e nas práticas das educadoras. Consequentemente, os sentidos da fala, a semântica das palavras, até mesmo o sentido oculto da subjetividade foram captados, validando compreensões aferidas na plenitude dos dados obtidos pelos instrumentos pesquisados, com cada uma das educadoras.

Na perspectiva desta investigação, importante considerar a definição dos termos: identidade profissional e saberes docentes. De acordo com Nóvoa (1995) e Pimenta (2005), define-se o conceito de identidade profissional como um processo em contínua transformação, influenciado pelas experiências pessoais e profissionais, num determinado contexto social e cultural. Da mesma maneira, segundo Pimenta (2005) e Tardif (2014), os saberes compreendem os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes. Igualmente, apoia-se no conceito de “experiência formadora”, decorrente do valor que se atribui ao que é vivido, defendido por Josso (2010).

Logo, para atingir os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, a apropriação da metodologia, a partir da sequência recursiva dos ciclos da Análise Textual Discursiva, mostrou-se ferramenta relevante.

3.5.1 Unitarização

Ao remontar o processo vivido nesta investigação, é importante ressaltar que se iniciou com uma intensa impregnação no *corpus*, com a leitura repetida de todos os documentos (relatórios das observações e entrevistas), selecionando e, por vezes, negritando aspectos significativos dos fenômenos investigados, identidades e saberes docentes, conforme os conceitos já delineados, buscando apreender alguns sentidos. Após, realizou-se o processo de desconstrução propriamente dito, no qual se examinou os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir “unidades de análise”.

Classificaram-se 155 unidades de análise que, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), são fragmentos dos textos que revelam sentidos relacionados aos

fenômenos investigados. Após, cada unidade foi reescrita visando extrair dela própria um significado, uma singularidade em si mesma. Para os autores (2016, p. 41), “na fragmentação sempre se tende a descontextualizar as ideias”. Assim, a reescrita das unidades deve conferir a cada uma delas a clareza dos sentidos construídos a partir do contexto nas quais foram produzidas. Cada unidade de análise classificada foi identificada com um código que corresponde ao instrumento (ENT. para entrevista ou OBS. para observação), ao sujeito (1AN, 2CA, 3CN, 4CL, 5DE, 6MC) e a unidade de análise registrada como, por exemplo: ENT.1AN.1, OBS.1AN.1.

3.5.2 Categorização

Com todo o *corpus* unitarizado, realizou-se o segundo elemento da sequência da análise: a categorização. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 44), “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. Este é um processo de intensa impregnação, onde a “desordem” ocasionada pela unitarização deve ser ordenada pelo estabelecimento de relações entre as unidades. Importante destacar que, durante a categorização, sucedeu um processo recursivo, retomando a leitura, a análise e a classificação das unidades selecionadas, buscando apreender os aspectos importantes relacionados aos fenômenos investigados. Neste sentido, para os autores (2016, p. 140), “o processo emergente de construção de categorias tende a ser mais trabalhoso, exigindo conviver com a insegurança de um caminho que precisa ser construído no próprio processo”.

Na presente pesquisa, as “categorias emergentes” foram produzidas a partir do processo indutivo, construídas com base nos dados e informações capturadas nos textos, *corpus* da pesquisa. Corroborando com Moraes e Galiazzi (2016, p. 110), “as categorias emergentes não são previstas de antemão, mas construídas a partir dos dados e informações obtidos das pesquisas”.

Nesse sentido, verificou-se que as unidades de análise evidenciavam aspectos relacionados aos fatos da vida vivida, ou seja, lembranças da infância, da experiência escolar, da primeira professora, do contexto familiar, a relação com os filhos, do mesmo modo que outras unidades declaravam experiências que influenciaram o desejo e a escolha profissional, assim como aspectos relacionados à

formação inicial e continuada, à prática pedagógica na educação infantil, ao contexto social local, às relações sociais no contexto institucional, à relação entre o ambiente familiar e o ambiente profissional das educadoras, assim como reconhecimento profissional.

Sabendo-se que, para Moraes e Galiazzi (2016), conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias, faz-se necessário destacar os conceitos de entendimento da análise destas categorias, em que se busca apreender a subjetividade nas narrativas das educadoras.

Dessa forma, define-se a categoria ***Experiências vividas na infância (C1)***, unidades de análise que emergiram das observações e entrevistas com as educadoras da educação infantil e que evidenciam aspectos relacionados às interações e brincadeiras infantis realizadas pelas educadoras, aos sentimentos expressados por elas, à experiência escolar, à primeira professora como figura marcante dessa etapa da vida.

Define-se a categoria ***Experiência da maternidade (C2)***, unidades de análise que emergiram das observações e entrevistas com as educadoras da educação infantil e que evidenciam manifestações da relação com os filhos e afazeres desempenhados por elas antes da escolha pela atividade docente, assim como aspectos associados à experiência da maternidade no convívio diário com as crianças, no ambiente profissional.

Da mesma maneira, define-se a categoria ***Identificação com a profissão (C3)***, unidades de análise que emergiram das observações e entrevistas com as educadoras da educação infantil e que evidenciam aspectos relacionados ao desejo profissional, às experiências e pessoas marcantes relacionadas ao ambiente escolar e familiar e que também influenciaram na escolha profissional.

Define-se a categoria ***Saberes da formação profissional (C4)***, unidades de análise que emergiram das entrevistas com as educadoras da educação infantil e que evidenciam aspectos relacionados à formação profissional, aos conhecimentos-saberes expressados pelas educadoras, assim como à teoria e à prática pedagógica no contexto da educação infantil.

Define-se a categoria ***Experiência profissional na educação infantil (C5)***, unidades de análise que emergiram das observações e entrevistas com as educadoras da educação infantil e que evidenciam aspectos relacionados à entrada na carreira docente e à prática pedagógica no contexto social local. Da perspectiva

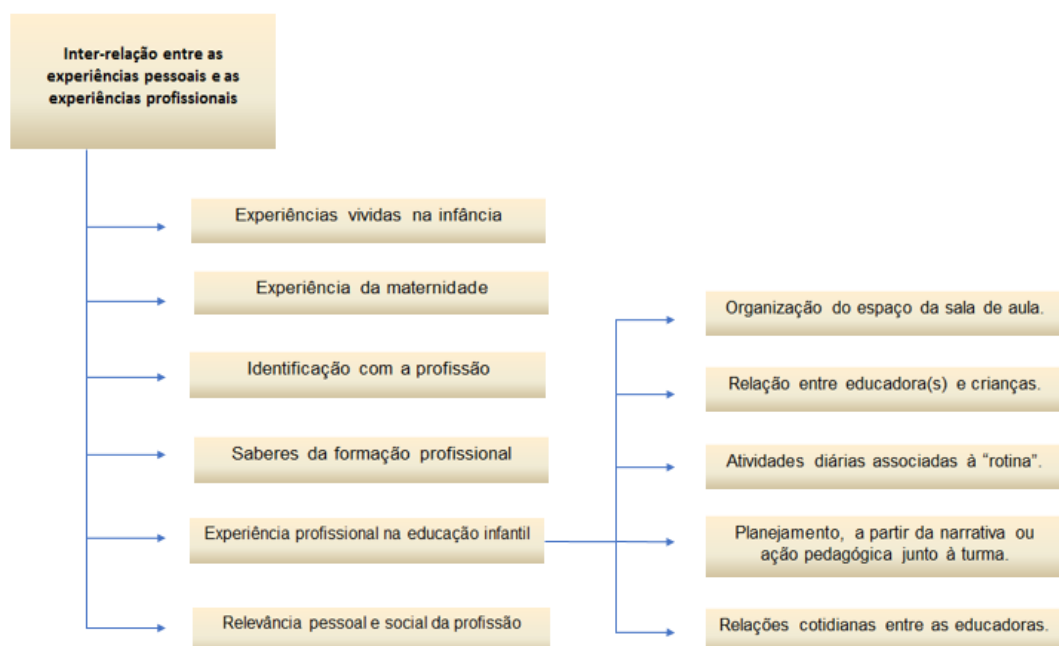
relacionada à prática pedagógica, emergiram cinco subcategorias, a saber: **S5A) organização do espaço da sala de aula; S5B) a relação entre educadora(s) e crianças; S5C) atividades diárias associadas à “rotina”; S5D) planejamento, a partir da narrativa ou ação pedagógica junto à turma; S5E) relações cotidianas entre as educadoras.**

Da mesma maneira, define-se a categoria **Relevância pessoal e social da profissão (C6)**, unidades de análise que emergiram das observações e entrevistas com as educadoras da educação infantil e que evidenciam aspectos relacionados às representações acerca do trabalho na educação infantil, produzidas no âmbito pessoal e social, assim como sentimento de ambivalência por parte das educadoras, oscilando entre satisfação e busca de reconhecimento profissional.

A definição e descrição dos critérios adotados para a categorização permitiu individualizar e classificar as 155 unidades referentes aos fenômenos investigados – identidades e saberes docentes (Apêndice J).

O caminho que orienta o processo de unitarização, categorização, desenvolvimento da análise e a construção de significados a partir das diferentes manifestações discursivas produzidas pelos sujeitos da pesquisa são apresentados no seguinte mapa conceitual:

Figura 1 – Processo de unitarização, categorização e construção de significados



Fonte: Produzido pela autora, 2017.

3.5.3 Metatexto

Findado o processo de categorização, os esforços se voltaram à realização do terceiro elemento da sequência da análise: a construção do metatexto. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 59), a captação do novo emergente, através da construção de um metatexto, “constitui-se num esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o *corpus* da análise”. Para os autores (2016), a validade de um metatexto pode ser construída a partir das interlocuções empíricas, ou seja, da inserção de falas e citações de fragmentos dos textos analisados e das interlocuções teóricas com autores que tratam dos mesmos fenômenos¹⁰.

Nesta investigação, o metatexto parte das categorias emergentes, derivadas dos processos de unitarização e categorização das unidades de análise, construído a partir do entrelaçamento da descrição, interpretação e teorização, em um diálogo entre os sujeitos da pesquisa (através de suas narrativas), os teóricos e a pesquisadora.

¹⁰ Na terceira fase da análise das evidências (unitarizadas e categorizadas), a organização do metatexto se baseia na obra *Análise Textual Discursiva* de Moraes e Galiazzi (2012), assim como na aplicação deste método na tese doutoral da Prof^a. Dra. Adriana Del Rosario Pineda Robayo (2015).

4 DESDOBRAMENTOS ANALÍTICOS DAS NARRATIVAS DAS EDUCADORAS INFANTIS

“Comprometimento com a Escola e com as crianças é essencial pra ser uma boa educadora” (ENT.6MC.09).

O objetivo do presente capítulo é desenvolver a análise que, sustentada pelo trabalho de campo, dê conta de responder o questionamento: ***Quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e a relação desses elementos com os saberes docentes?***

Considerando os objetivos traçados para o desenvolvimento desta investigação, busca-se, a partir das observações empreendidas no contexto de sala de aula e das entrevistas realizadas com as educadoras, aspectos relevantes que auxiliem a compreender o modo como se constituem as identidades das educadoras infantis e sua relação com os saberes docentes por elas manifestados em suas práticas pedagógicas.

Como já esclarecido anteriormente, as unidades de análise foram classificadas pelas seguintes categorias: ***Experiências vividas na infância, Experiência da maternidade, Identificação com a profissão, Saberes da formação profissional, Experiência profissional na educação infantil e Relevância pessoal e social da profissão.*** Essas categorias foram analisadas, constituindo o núcleo na construção do metatexto, nos marcos da metodologia da Análise Textual Discursiva.

O metatexto foi construído a partir do marco teórico desta pesquisa e argumento central ***“Inter-relação entre as experiências pessoais e as experiências profissionais”***, da apresentação e descrição de unidades de análise classificadas no processo de unitarização, respeitando a aproximação com a realidade empírica, relações estabelecidas com as seis categorias e subcategorias, decorrentes das unidades selecionadas, bem como referência à literatura pesquisada.

Por oportuno, cabe destacar que, o metatexto se trata de uma composição linguística, com as limitações que isso representa. Nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2016, p. 154), “nenhuma análise pode abranger o fenômeno investigado

em sua totalidade [...] Os resultados de qualquer análise sempre apresentam apenas uma versão parcial e incompleta dos fenômenos investigados”.

4.1 Inter-relação entre as experiências pessoais e as experiências profissionais

Assumir que as educadoras que trabalham na educação infantil constituem suas identidades profissionais a partir de elementos que se entrelaçam e que compõem o ser profissional implica considerar seu caráter experiencial, envolvendo aspectos da dimensão pessoal e profissional. Sabe-se que estas duas dimensões são indissociáveis, pois a educação é um espaço de relações humanas, onde os sujeitos, que são seres sociais e culturais, participam, convivem, desenvolvem-se e aprendem na dinâmica das interações. Para Larrosa (2015, p. 25), o “sujeito da experiência é um território de passagem”, ou seja, no percurso de sua vida entra em relação com algo, sendo afetado pelo que lhe acontece, deixando sinais, produzindo saberes, promovendo processos formadores e transformadores. Heidegger (*apud* LARROSA, 2015, p. 27) afirma que:

[...] fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Assim sendo, o processo de formação e transformação é singular, vivido pelo sujeito na relação com o meio, com seus pares, processo composto por experiências positivas e negativas que constituem o ser.

A inter-relação entre o eu pessoal e o eu profissional é defendida por Nóvoa (1995) ao sugerir o resgate do saber emergente da experiência pedagógica dos professores, por meio da pesquisa e da reflexão sobre os momentos significativos de suas trajetórias pessoais e profissionais, como possibilidade de reconhecerem-se e apropriarem-se dos saberes de que são portadores.

Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Ao referir-se à identidade profissional do docente da educação infantil, Cerisara a concebe como um processo social. Ou seja, “o processo pessoal de construção da identidade profissional está sempre relacionado à dinâmica presente no contexto em que essa construção tem lugar” (2002, p. 32).

Isto posto, há necessidade de admitir a relevância de variados contextos formadores, bem como a interação que o sujeito estabelece com o meio. A constituição recíproca entre o eu pessoal e o eu profissional também é defendida por Josso (2010) ao sustentar que a aprendizagem pela experiência e a formação se integram visto que estão alicerçadas na prática, num saber-fazer, articulando saberes pela experiência com o conhecimento teórico. Para a autora, o conceito de “experiência formadora” reconhece a necessidade de se considerar o estudo da memória e trajetória de vida do docente, modos distintos de refletir sobre o processo de constituição da identidade profissional.

Neste sentido, as perspectivas de Josso (2010), Nóvoa (1995) e Tardif (2014) se coadunam ao argumentarem que o educador não aprende somente no contexto acadêmico, mas sua identidade profissional forma-se no exercício da profissão.

Para Josso (2010, p. 49), “as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora”. Neste sentido, as experiências, as interações sociais, as atitudes, os comportamentos, os pensamentos, os sentimentos e as aprendizagens aparecem como fatores importantes que compõem as subjetividades, as identidades, mobilizando os saberes das educadoras infantis. Levando em consideração essa dinâmica é que a presente investigação buscou identificar, a partir das narrativas e nas práticas pedagógicas, indícios que apontassem para o papel da experiência.

4.1.1 Experiências vividas na infância

A voz de Tardif (2014, p. 265) eclode junto com a de Josso (2010) ao subentender que os saberes dos professores são “personalizados e situados”, visto que “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se insere”. Nesse sentido, ante a questão inicial, proposta para a entrevista individual, “**Me**

conta quais são as suas principais lembranças da infância”, destaca-se o seguinte depoimento:

Lembro eu e meus primos brincando... Que a gente morava tudo junto com meus avós. **A gente brincava,** entrava em um tonel e saía rodando no tonel, bambolê... **Lembro também da casa da outra vó** aonde tinha umas cabritas e a gente brincava. **São tantas coisas boas...** (ENT.1AN.01).

Do mesmo modo, destaca-se o depoimento relatado pela educadora 2CA:

*Minhas principais lembranças são **passeios em parques** com a minha família, normalmente, **brincadeiras** com meus irmãos e primos: **pega-pega, pique-esconde, carrinho de lomba...** **Da escola, eu me lembro da brincadeira de roda,** que normalmente a gente fazia na **turma de jardim, que foi a que mais me marcou...** (ENT.2CA.02).*

As narrativas das educadoras sinalizam as marcas afetivas deixadas nas meninas que outrora foram, trazendo à tona o valor das interações com amigos e parentes, das brincadeiras, assim como o significado dos espaços em que essas experiências simbólicas aconteceram. As lembranças das brincadeiras tradicionais de rua, assim como o contato com a natureza e com animais parecem revelar o vasto repertório lúdico que essas educadoras experienciaram na infância, isto é, revelam elementos que as constituíram e as constituem como seres sociais, históricos e culturais. Para Pereira (2013), a liberdade, a criatividade e a espontaneidade presentes nas brincadeiras da infância são componentes geradores de sentido individual e coletivo.

Na fala da educadora 2CA, destaca-se: “[...] **Da Escola eu me lembro da brincadeira de roda,** que normalmente a gente fazia na **turma de jardim, que foi a que mais me marcou...**” Além de fazer referência à brincadeira de roda, ela também considera sua experiência como aluna uma lembrança marcante de sua infância.

*Eu adorava praça. **Se eu fecho os olhos eu lembro exatamente.** [...] Eu estudei na Paulo da Gama. **Foi minha primeira Escola!** Eu lembro que a praça era do lado de fora e dava para a rua. Na época só tinha uma cerquinha... Era a pracinha e a sala... A pracinha era muito colorida, muito colorida. **Eu achava maravilhoso.** Era outro mundo que eu estava descobrindo, **era muito bonito!** (ENT.5DE.05).*

No depoimento da educadora 5DE manifestam-se lembranças da experiência escolar, da primeira escola. O espaço físico da escola é destacado pela educadora

ao lembrar-se da praça, do seu colorido: “*Eu achava maravilhoso [...] era muito bonito*”.

As três narrativas seguintes relacionam-se às experiências primárias lembradas pelas educadoras:

Lembro muito do jardim de Escola. Amava minha professora. *Eu era apaixonada por ela! Ah, eu achava ela bonita. Era atenciosa. Prestava atenção no que eu falava. Isso nos aproximava...* (ENT.3CN.04).

[...]

Eu lembro que ela [professora] era muito grande, que nem eu! [riso] Alta... E ela era muito próxima, esperava na porta... E eu gostei disso. Acredito que na época foi isso que... Sabe? Ela chamava a gente pelo nome já no primeiro dia. Imagina? Eu nunca tinha visto ela e já me chamava pelo nome (ENT.5DE.04).

[...]

Amava todas as minhas professoras. *Dava-me bem com todas. Lembro-me da minha professora do jardim... Professora Edite.* *Até hoje eu lembro muito dela. Ela me dava bastante atenção e sempre estava perto de mim quando eu mais precisava... Eu a encontro às vezes, bem senhorinha, no mercado. E ela diz que eu não mudei nada. Meu rosto continua o mesmo* (ENT.6MC.04).

Nestes três depoimentos, as educadoras fazem referência à primeira professora, expressando amor, paixão, intimidade, carinho e admiração, destacando sua atenção, sua dedicação e seu jeito amável como elemento de aproximação entre ambas. Evocam muito vivamente a recordação do seu nome, as suas características, a sua forma de agir, de acolher, que certamente marcaram suas trajetórias de alunas. A educadora 5DE também menciona que sua professora a chamava pelo nome, revelando sentimento de satisfação por ser reconhecida em sua própria identidade e singularidade. Para Arroyo (2000), essas vozes que soam em nossas lembranças são evocadas cotidianamente em nosso saber-fazer, a identificação com os mestres que passaram por nossa história constitui nossa identidade profissional.

Desde a perspectiva dessas vivências e lembranças da infância narradas pelas educadoras, o tempo, tal como é vivido, é um elemento importante a se considerar. O tempo marca nossas histórias, os referenciais de ordem temporal são especialmente importantes para compreender a constituição identitária e sua relação com os saberes docentes. Para Tardif (2014, p. 67), “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional”. A julgar pelo que defende o autor (2014), a partir de estudos de Carter e Doyle e também de Reymond sobre as relações entre o conhecimento

profissional e as experiências pré-profissionais (provenientes de sua socialização primária, ocorrida na família e no ambiente frequentado, e sua escolarização inicial), há mais continuidade do que ruptura nesses diferentes contextos de formação.

Segundo Tardif (2014), experiências familiares e escolares significativas são interiorizadas e contribuem para a constituição dos saberes experienciais dos professores:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõem-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção na prática de seu ofício (TARDIF, 2014, p. 72).

Por fim, dando significado à categoria, as recordações tão nítidas e vivas da infância, reveladas pelas educadoras em suas narrativas, carregadas de afetividade, revelam ligação com a escolha profissional. Foi na sala de aula, como alunas, meninas, que essas educadoras foram também se apropriando do trabalho docente e do sentido que se lhes revestia a função social de “ser professora”. Essas evidências apontam que seus modelos profissionais foram significativamente influenciados pelas experiências vividas no ambiente escolar. Por isso mesmo os saberes docentes também têm sua gênese nas histórias de vida dos educadores, histórias portadoras de sentidos, de memórias, de lembranças, de significados que contribuem para a sua formação humana.

4.1.2 Experiência da maternidade

O processo de análise textual discursiva, a partir da leitura e do tratamento dos dados produzidos pelas entrevistas com as educadoras que trabalham na educação infantil, aponta que, além das vivências da infância, a experiência da maternidade como experiência formadora vivida no ambiente familiar é um elemento afetivo que influencia a maneira de ser e de pensar a ação docente dessas educadoras.

Neste sentido, selecionaram-se dois depoimentos significativos:

*Às vezes, eu sinto que é não deixar de sair da infância dos meus filhos...
Porque a minha filha já tem 19 e meu filho 17 pra 18 anos e é uma maneira*

de estar próximo, assim, sabe? Eu gosto dos pequeninhos. É uma preferência (ENT.5DE.09).

[...]

[...] como eu tenho uma filha que já está com 21 anos, então eles [crianças] são meus bebês... É uma experiência ótima! (ENT.1AN.04).

Nestas duas narrativas, é possível perceber que as educadoras evidenciam a relação com os filhos, trazendo à cena a experiência da maternidade, a relação afetiva com as crianças, no contexto escolar.

Considera-se a seguinte unidade de análise:

A adaptação do meu filho na Escola foi muito difícil e eu comecei a participar muito das atividades. Isso já faz 15 anos. [...] Eu comecei a participar porque a Escola chamava muito a família. [...] Tinha horta, faltava uma merendeira e daí chamavam uma mãe que tivesse disponibilidade... [...] era uma maneira de eu estar mais próxima dele (ENT.5DE.06).

No processo de adaptação do filho e dele participando como mãe, a educadora 5DE se depara com a atividade docente. Mais do que o vago gostar de crianças, foi a dinâmica e as demandas da instituição escolar que possibilitou a ela a aproximação com o trabalho na educação infantil. Deste modo, pode-se dizer que a mulher, a mãe e a educadora constituíram-se simultânea e reciprocamente.

Apresenta-se o seguinte depoimento:

Eu era babá de um menino [...]. Fiquei uns quatro ou cinco anos esperando meus filhos crescerem para fazer o curso de educadora assistente. Decidi fazer magistério, decidi sair, fui trabalhar no supermercado, saí, fiquei em casa mais um ano [...] a primeira experiência foi o bebê, que era praticamente meu filho (ENT.4CL.05).

Destaca-se o depoimento da educadora 4CL, ao relacionar a experiência docente na educação infantil à atividade profissional como babá. Neste sentido, ainda que o professor atue com crianças pequenas que necessitam da figura do adulto para desenvolverem-se, a ideia que decorre da constituição histórica relacionada ao profissional da educação infantil, referindo-se a mulher como educadora nata, por apresentar características como paciência, amorosidade e cuidado, está associada ou relacionada à concepção assistencialista do atendimento à criança.

Apresenta-se o seguinte depoimento:

*Eu sou apaixonada pela profissão professora. **Meu filho foi o berço de tudo...** Tudo o que eu sabia com ele eu trouxe para as crianças... **E eu trato as crianças como meus filhos.** Não são meus filhos, mas trato eles como gostaria que tratassem meus filhos. Com olhar, carinho, não com aquela coisa mais rude (ENT.2CA.30).*

Desde a perspectiva da constituição da identidade docente, neste depoimento a educadora 2CA estabelece relação entre sua atividade docente e a experiência da maternidade, faz referência a afetividade do educador como capacidade para lidar com sentimentos e emoções, assim como apresenta-se, subjacente, o tema do processo de profissionalização dos professores de educação infantil.

A propósito, Pimenta (2005) afirma que a identidade docente se dá a partir da significação social da profissão e está ligada às representações sociais da função professor. Neste sentido, o processo de profissionalização docente, especialmente na educação das crianças pequenas, foi se constituindo num contexto em que, sobretudo, os saberes e conhecimentos experienciais continuam fundamentando a prática educativa num viés instintivamente maternal e espontâneo. Algumas vezes, a sobreposição com o trabalho maternal pode gerar certas ranhuras de que as fronteiras entre o lar e a instituição de educação infantil não fiquem muito bem definidas, afetando o profissionalismo do educador.

Mesmo reconhecendo que as experiências pessoais integram-se à ação profissional, Tardif (2014, p. 219) entende que “os saberes profissionais” dependem de uma formação específica, sua aquisição provém da socialização e da experiência num contexto institucional. Neste aspecto, os saberes profissionais, revelados pelas educadoras, sujeitos desta investigação, foram analisados na perspectiva da categoria “**Experiência Profissional na Educação Infantil**”.

4.1.3 Identificação com a profissão

São múltiplas as razões pelas quais os sujeitos decidem por uma profissão; fatores que podem estar relacionados às experiências individuais, gostos, identificação com determinados temas e área profissional ou, fatores circunstanciais, que podem estar vinculados às oportunidades de trabalho que se apresentam. Segundo Arroyo (2000, p. 127), “Cada um de nós sabe o que nos identifica com o

magistério e como se foi dando esse processo de identificação necessária, a ponto de sermos professores(as)”.

Neste sentido, destaca-se o seguinte relato:

A turma de jardim me marcou... Acho que por causa da professora, do ensinamento, do encantamento que eu tento passar para eles também. [...] Ela era uma pessoa muito meiga, carinhosa, que estava sempre disposta a estar com a gente, trazendo coisas novas (ENT.2CA.3).

Este depoimento parece ser muito significativo para a educadora 2CA, pois lembra-se da experiência escolar, do jeito amável de sua professora, que marcou sua trajetória de aluna e, possivelmente, sua identificação e escolha pela profissão. A educadora reconhece e admira o perfil afetuoso, disponível e comprometido de sua professora ao mesmo tempo em que declara reproduzir tal modelo profissional no cotidiano de trabalho junto às crianças.

Apresenta-se outro depoimento da educadora 5DE, relacionado à identificação profissional:

Minha mãe trabalhou muito em sala de aula... Depois foi diretora, supervisora... Conhecia os alunos da Escola e isso eu trouxe dela, esse olhar. Hoje, quando ela encontra algum aluno na rua, eles se lembram dela, do trabalho, do pensamento que ela colocava no caderno. [...] Isso pra mim é maravilhoso e eu digo: Quando crescer quero ser que nem tu! E a minha filha diz isso pra mim. É muito legal (ENT.5DE.03).

A influência da mãe na identificação com a profissão foi destacada pela educadora como decorrência da experiência familiar, o respeito e admiração de 5DE para com sua mãe-educadora e, por conseguinte, de seus filhos para com ela são revelados através da emoção e satisfação com que narra sua história.

Neste sentido, para Arroyo (2000, p. 17), “Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso”. Segundo o mesmo autor (2000), nosso “ofício” carrega uma longa memória ao repetirmos traços, hábitos, saberes e fazeres de nossos mestres, ou seja, a imagem dos professores que tivemos, acompanha e contamina a forma como nos construímos educadores.

Cabe destacar que a produção da docência se constitui, também, na própria atividade profissional, nas construções e reconstruções cotidianas que se

estabelecem no trabalho com as crianças: **“Estou me sentindo realizada. Nunca imaginei que eu iria aprender e gostar tanto de ser professora!”** (ENT.6MC.08).

Neste sentido, a narrativa da educadora 6MC ilustra que, tanto a aprendizagem da docência, quanto o sentimento de satisfação se dá por meio de saberes provenientes das vivências e experiências individuais, marcadas pelas histórias pessoais e profissionais do educador. Segundo Tardif e Lessard (2009, p. 46), “A docência é, então, concebida como um ‘artesanato’, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência”.

Nessa acepção, destaca-se a unidade de análise ENT.1AN.3:

*Faz seis anos só que eu trabalho. Essa é a segunda Escola que eu trabalho e eu **sempre sonhei em ser professora**, mas com o passar do tempo foi ficando pra trás... Daí, na realidade, **quando eu fui fazer o magistério, eu fiz como opção de mais um acréscimo, mas quando eu comecei a ter contato mais direto com as crianças, para mim foi tão gratificante... Aquela coisa, assim, que é muito bom!***

Em sua fala, a educadora 1AN expressa o desejo de ser professora, no entanto, deixa subentendido que sua aspiração profissional foi, num primeiro momento, deixada de lado. O retorno aos estudos, para cursar magistério, proporcionou-lhe aproximar-se de seu desejo profissional. Neste aspecto, destaca-se a formação inicial, discutida por Tardif (2014) e Pimenta (2005).

Segundo Tardif (2014, p. 37), “no decorrer de sua formação os professores entram em contato com as ciências da educação”, aproximando-se, especialmente, de correntes teóricas e normas que orientam a ação educativa e, muitas vezes, distanciam-se da realidade escolar. Esses saberes da formação profissional são transmitidos pelas instituições de formação de professores. Tanto Tardif (2014), quanto Pimenta (2005) contrapõe-se às concepções que consideram o professor como mero reproduzidor de conhecimentos. Para os autores, a formação inicial deve estar vinculada à prática, contribuindo diretamente na constituição das identidades dos professores e dos saberes por eles produzidos.

Em seu depoimento, a educadora 1AN ainda evidencia sua afeição pela profissão ao expressar que, para ela, a experiência direta com as crianças é **“gratificante”, “é muito bom”**.

Na dimensão temporal, defendida por Tardif (2014), assim como no conceito “espaço-temporal” sugerido por Moita (1995, p. 115), a identidade profissional permeia a trajetória profissional desde a escolha pela profissão, transitando pela formação inicial e pelos espaços institucionais em que a profissão se desenvolve. Neste sentido, as narrativas das educadoras, sujeitos desta investigação, evidenciam que a identificação com a profissão e a trajetória de trabalho resulta de lembranças, experiências, interesses e circunstâncias que se engendram na relação entre o contexto pessoal e a escolha profissional.

Contudo, Pimenta (2005) afirma que mobilizar os saberes da experiência auxilia na construção das identidades profissionais dos professores, porém precisam estar articulados aos conhecimentos, às práticas, aos saberes da docência, o que implica analisar informações, refletir sobre elas e contextualizá-las. Desse ponto de vista, Tardif (2014, p. 81) acrescenta que “a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor” na medida em que são integrados no cotidiano de trabalho através da socialização profissional.

4.1.4 Saberes da formação profissional

Desde a perspectiva de Tardif (2014), os saberes profissionais também provem da formação profissional específica, abarcando o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. No caso das educadoras, sujeitos desta investigação, foi possível verificar, a partir da aplicação dos questionários sociodemográficos, que a formação profissional decorre dos cursos de educador assistente e magistério, sabendo-se também que duas educadoras estão cursando graduação em Pedagogia. Segundo o mesmo autor (2014), os saberes da formação profissional estão relacionados também aos saberes pedagógicos, provenientes de reflexões sobre a prática, de orientação da atividade educativa e, aos saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e são transmitidos nos cursos de graduação e formação de professores.

Ante a questão inicial, proposta para a entrevista individual, ***Para você, o que é necessário para uma educadora exercer com competência sua profissão?***, destaca-se o seguinte depoimento: *“Acho que o principal é tu ser humana, porque*

*as crianças não são um número, né? [...] Eu acho que tu tens que ser firme, mas ao mesmo tempo tens que **ter um olhar diferente pra cada criança**” (ENT.5DE.10).*

Este sentimento de humanidade, vinculado à sensibilidade do educador, destacado na fala da educadora 5DE aparece também nos depoimentos das educadoras 2CA, 4CL e 6MC. A esse respeito Tardif (2014, p. 266) argumenta que “os saberes dos professores carregam as marcas do humano”. Para o autor, cabe ao educador desenvolver sensibilidade e discernimento, dispondo-se a conhecer cada aluno, seus jeitos de ser, estar e aprender no espaço coletivo.

Segundo Staccioli (2013, p. 38), “O adulto deve ser um guia para a aprendizagem, uma ajuda para que a criança possa desenvolver projetos cada vez mais pessoais e articulados”. A sensibilidade do educador, relacionada a uma atitude acolhedora, considera a presença do adulto, sujeito mais experiente, suas ações e proposições pedagógicas conscientes ao apoiar as crianças em seu desenvolvimento. Neste sentido, mais do que ficar ao lado, trata-se de uma atitude acolhedora, sensível, criativa e competente, capaz de dar espaço às crianças, ao seu protagonismo, planejando e estimulando aprendizagens, considerando suas ideias, interesses, necessidades e desejos, em vez de fazer com que estas se adaptem a sua proposta de trabalho.

Com o intuito de apreender os saberes da formação profissional das educadoras, ante a pergunta **Quais são os conhecimentos necessários para uma educadora que trabalha com crianças pequenas?**, destaca-se a seguinte unidade de análise:

***Me lembro muito de Piaget...** As fases. Acho que essa parte é muito importante porque vai ver e entender porque a criança faz aquilo ali. Vai entender que ela não está indo lá porque ela é teimosa ou está fazendo birra. **Ela tem aquela necessidade da experiência** (ENT.4CL.07).*

Neste depoimento a educadora 4CL aponta seus conhecimentos sobre os estudos de Jean Piaget a respeito do desenvolvimento infantil. Quando 4CL menciona a “necessidade da experiência” por parte da criança, se refere aos períodos sensório-motor e pré-operatório, estudados pelo teórico, em que a criança aprende através da interação com os objetos.

Neste sentido, apresenta-se a unidade de análise ENT.2CA.07:

*Nessa fase é **tudo que colocam na boca, de conhecerem, do tato, tem que sentir... Essas são algumas características que eu sei. Dar coisas para estarem [crianças] experimentando, alimentos, materiais diversos...** (ENT.2CA.07).*

Ainda sobre este aspecto, selecionou-se a unidade de análise ENT.1AN.07:

***As crianças são egocêntricas... Tudo é para eles, não sabem dividir. É uma fase muito fácil deles se apegarem a gente e daí, o que a gente passa eles começam até a imitar o que a gente faz. Porque estão recém se formando... Eles choram muito porque tudo eles querem, né? Acho que é uma fase que realmente é um pouco complicadinha por isso, porque não sabem dividir, aceitar as coisas. Então é mais difícil. A gente tem que trabalhar mais este lado para eles começarem a entender, mas acho que só com o tempo... Porque a gente tem que estar sempre, sempre repetindo as mesmas coisas para eles irem assimilando aos poucos. Mas uma coisa que eu notei, é que eles são muito espertos, são muito inteligentes, conseguem desenvolver muito rápido. Daqui a pouco estão fazendo coisas que... A gente aprende um monte com eles, né? Coisas que tu te admira. Como conseguem fazer com esta idade?** (ENT.1AN.07).*

A narrativa da educadora 1AN denota, a sua maneira de expressar, comportamentos relacionados ao desenvolvimento das crianças de um ano e três meses a dois anos e um mês, faixa etária na qual atua. Quando a educadora refere "*As crianças são egocêntricas... Tudo é para eles, não sabem dividir*", deve-se entender que as crianças bem pequenas ainda não diferenciam o que é delas, o que é do outro e o que é do coletivo. A aprendizagem social se dá também a partir dos conflitos entre as crianças, das disputas pelo espaço, por objetos, pela atenção das educadoras. Quando a educadora menciona "[...] *eles são muito espertos, são muito inteligentes, conseguem desenvolver muito rápido*", manifesta seu entendimento a respeito das capacidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no ambiente escolar.

Ante o questionamento, "**O que você sabe sobre características do desenvolvimento das crianças de zero a três anos?**", destacaram-se as unidades de análise ENT.4CL.08 e ENT.5DE.11:

*O que eu leio e observo é que na faixa de zero a três é que eles começam a formar a personalidade deles. Claro que a genética conta, mas as **vivências** deles começam a formar a personalidade, os **hábitos...** (ENT.4CL.08).*

[...]

*A criança bem pequena existe a questão da **motricidade**, da **alimentação**, da **higiene**. A gente pode trabalhar muitas coisas. Conseguir introduzir a **organização pessoal deles...** O que é deles, o que não é. O lugar de cada coisa... (ENT.5DE.11).*

As unidades de análise que se destacaram, decorrentes do questionamento “**O que você sabe sobre características do desenvolvimento das crianças de três a seis anos?**”, foram ENT.2CA.08 e ENT.2CA.13:

*De quatro a seis, que eu saiba ou lembre, é a hora da **descoberta**. A gente tem que trazer coisas para instigar a **curiosidade** deles, trazendo coisas diferentes... O tato, às vezes, eles têm a experiência quando são menores, mas chegam aqui e querem também ter essa **experiência** do tato, do cheiro, do sabor. Acho que é isso (ENT.2CA.08).*

[...]

***Eles são muito de questionar o porquê** e tem que ter resposta. Quando perguntam algo do dia a dia, **curiosidade**, tem que ajudar (ENT.2CA.13).*

Desta forma as educadoras retratam, a sua maneira, os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada, relacionados ao desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, socioafetivo, intelectual e moral. Nesse sentido, as experiências relacionais, sensoriais, simbólicas, cognitivas, assim como o desenvolvimento de habilidades e competências, a formação de hábitos, o valor da curiosidade e da descoberta são alguns dos “conteúdos-linguagens”, conceito defendido por Junqueira Filho (2005), que devem estar presentes na seleção e articulação de conteúdos das propostas pedagógicas destinadas à educação infantil. Diante do exposto, para Junqueira Filho (2005), o processo de seleção e articulação de conteúdos se organiza, num primeiro momento, a partir das escolhas e do planejamento da professora. Nesse aspecto, apresenta-se a seguinte narrativa:

*Vejo a **educação infantil** como um mundo mágico. Onde **tu exploras tudo com as crianças**. Desde os bebezinhos com as **fantasias**, os **objetos sensoriais**, a **musicalização**, com os grandes faz toda magia de uma **contação de história** (ENT.2CA.23).*

Estes conhecimentos-saberes, expressados pela educadora 2CA, são contemplados em seu planejamento pedagógico, o que ficou evidente nas observações realizadas na turma do Jardim A:

[...] As crianças dançam em duplas, pedem a música da “sementinha”... Educadora 2CA seleciona a música solicitada pelas crianças que se deitam no chão, cantam e encenam com gestos. Educadora 2CA participa da

brincadeira com as crianças. Todos dançam, levantam os braços, embalam o corpo, pulam e cantam. Durante a brincadeira uma menina chora. Então, educadora 2CA desliga o som, pedindo que todos se sentem na roda. Combina com as crianças que “não podem empurrar os colegas”, solicitando à menina que explique aos demais porque está chorando. As crianças conversam sobre o que aconteceu... (OBS.2CA.02)

Neste sentido, também cabe destacar sua abertura às ideias, interesses e competências das crianças, quando relata:

*Acho que tem que caminhar junto com eles. Claro que vai trazer o que tu sabe, mas **não pode querer impor somente o que tu sabe porque eles também ensinam muita coisa para gente**. Até para gente ter um **olhar mais sensível** (ENT.2CA.28).*

A esse movimento de inter-relação entre o planejamento da professora, suas escolhas intencionais e o inusitado, que pode surgir a partir das interações, necessidades e interesses das crianças, Junqueira Filho (2005) denomina como “parte cheia e parte vazia do planejamento”:

- Sobre o que, professor, você irá conversar prioritariamente com seus alunos, dentro e para além dos conteúdos-linguagens que você escolheu para compor a parte cheia do seu planejamento? Que desafios as crianças lhes trarão com suas vidas, perguntas, atitudes, valores, jeitos, funcionamentos, realizações? O que você vai aprender sobre seus alunos? O que você vai aprender sobre suas crenças e primeiras escolhas, ou seja, sobre você e sobre o seu trabalho de professora ao acompanhar e ler, significar a interação de seus alunos junto à parte cheia que você esboçou e a partir da qual se apresentou a eles? (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 23).

Ainda em relação aos conhecimentos, destacam-se as narrativas da educadora 2CA, em diferentes momentos da entrevista, em que ela reconhece a importância da formação profissional:

*Acho que **a educadora em si tem que buscar saber o que ela vai trabalhar**. Tem que gostar, primeiramente, de criança porque não adianta estudar não gostando. **Tem muitas que sabem as teorias mas na prática não conseguem lidar com uma criança**. Acho que **primeiro tem que gostar e, a partir dali, vai aprendendo e aperfeiçoando no que gosta**. **Estudar, ler sobre o assunto, ler sobre os assuntos que estão surgindo...** Crianças inclusivas. Como lidar... Como trazer uma brincadeira para as crianças ficarem menos agitadas, trazer este tipo de coisa...*

[...]

***Acho que a teoria é diferente da prática. A gente aprende muita coisa da teoria, do conhecimento. Tu aprendes, entendes os assuntos, mas nem sempre o que está ali é o que consegue exercer na sala** (ENT.2CA.26).*

Igualmente, a educadora 5DE argumenta:

*“Primeiro eu comecei fazendo pedagogia. E agora eu também estou fazendo magistério, porque eu achei uma necessidade. **Para mim, a pedagogia é muito ampla, muito teórica.** Não tem essa prática, esse movimento que eu preciso na educação infantil” (ENT.5DE.08).*

Nestes depoimentos, provenientes das entrevistas, evidencia-se que, para as educadoras, teoria e prática estão dissociadas, *“a pedagogia é muito ampla, muito teórica”, “sinto falta da didática”*. Nessa perspectiva, a didática está vinculada a saber ensinar, a técnicas a serem aplicadas. Em outras palavras, essas educadoras concebem a didática como “cartilha”, como modelo para resultados previsíveis. A esse respeito nota-se que, muitas vezes, os educadores também reproduzem aquilo que aprenderam ou vivenciaram quando alunos, gerando quase que um processo de repetição. Assim, mesmo considerando os saberes experienciais, vivenciados na trajetória escolar, Pimenta e Lima (2006, p. 08) problematizam a prática como imitação de modelos, visto que, segundo as autoras, “gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante”.

Neste sentido, Haidt (2006) considera a didática em interação com o contexto, com os conteúdos, com os processos de construção do conhecimento e a relação entre professor e aluno. Libâneo (2000, p. 53) se refere à didática como “as condições metodológicas e organizativas” necessárias à aprendizagem e, em concordância com Haidt (2006) menciona que estas condições se consolidam a partir do conceito de homem e de sociedade, influenciando a prática pedagógica de cada docente.

Igualmente, Antolí (2008) ratifica a necessária reflexão epistemológica que, desde a investigação sobre a didática como ciência, deve desenvolver-se tendo em conta sua decisiva influência. Segundo o autor, a organização dos ambientes, a intencionalidade da relação, da comunicação e da experiência são elementos fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. O autor ratifica a relação teoria e prática, considerando a didática como ciência aplicada, como “um saber científico, tecnológico e técnico” (ANTOLÍ, 2008, p. 92), que deve produzir conhecimento científico, verificação empírica e teorias curriculares relacionadas à compreensão das práticas escolares como caminho para a transformação social.

A ideia da didática como disciplina científica, cujo objetivo é estudar a gênese e apropriação do conhecimento, tendo em conta as condições para o processo de ensino e aprendizagem, é respaldada por Zambrano (2006). O autor menciona a necessidade de refletir sobre a didática, desde as “práticas, os saberes e a formação dos professores” (2006, p. 225), ou seja, como se ensina e as ferramentas a utilizar para que os estudantes construam sentidos e significados em cada experiência.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2006) consideram que a função das teorias é o de alumbrar, orientar, apresentar ferramentas, recursos que, a partir da reflexão:

[...] permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 12)

Contudo, Tardif (2014) critica os cursos de formação para o magistério, ao seguirem o “modelo aplicacionista do conhecimento”:

Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas (TARDIF, 2014, p. 271).

Dessa forma, as disciplinas se constituem “unidades autônomas” de conhecimento que, muitas vezes, não se inter-relacionam, mostrando-se insuficientes para responder às questões e demandas educacionais atuais, propostas pela sociedade e pela cultura. Importante ressaltar que as disciplinas, quando relacionadas e contextualizadas às práticas, podem auxiliar no aprofundamento dos debates e na construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, para Nóvoa (1991, p. 76), “A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece”. Dito de outro modo, os conhecimentos adquiridos na formação inicial devem relacionar-se diretamente à prática docente. Para Pimenta (2005, p. 18), espera-se que o professor “mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social”, e que desenvolva a capacidade de construir e transformar a sua própria prática.

4.1.5 Experiência profissional na educação infantil

Gonçalves (1995, pg. 162) define que, “ser professor” é uma construção em processo, que deve ser considerada numa “perspectiva científica”, de formação inicial e continuada, levando em conta conhecimentos e habilidades profissionais.

Com o propósito de analisar os elementos que constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes, os depoimentos das entrevistas, assim como os trechos das observações que dão conta da categoria **Experiência profissional na educação infantil**, evidenciam e tornam mais compreensível a inter-relação entre o eu pessoal e o eu profissional. Na perspectiva das educadoras, sujeitos desta investigação, a **“Experiência profissional na educação infantil”** está relacionada à entrada na carreira docente e à prática pedagógica no contexto social local.

Assim, destacam-se os seguintes depoimentos das educadoras 2CA e 6MC:

A minha experiência começou aqui, na minha adolescência, quando eu fazia cursos na instituição, na ACM... Curso de informática, auxiliar de cozinha... [...] aí eu fiquei sendo voluntária. A gente tinha experiência tanto com adolescentes quanto com educação infantil. De vez em quando, o grupo descia para auxiliar as professoras (ENT.2CA.04).

[...]

Minha experiência na verdade é pouca. Três anos de experiência... Mas para mim estão sendo ótimos esses três anos aqui na ACM. Estou aprendendo muito com as crianças (ENT.6MC.05).

Nos depoimentos destas educadoras, é possível perceber que a primeira experiência profissional está vinculada à instituição ACM. A educadora 2CA relata que na sua adolescência, quando frequentava cursos oferecidos pela instituição, teve seu primeiro contato com a educação infantil como voluntária¹¹. Tal qual a educadora 6MC declara ser sua primeira experiência de trabalho na área da educação e que está **“aprendendo muito com as crianças”**.

Do mesmo modo, destaca-se o depoimento relatado, espontaneamente, pela educadora CL na observação da turma de Maternal:

¹¹ Refere-se à função de voluntária, a atividade espontânea na instituição ACM, desenvolvida pela educadora 2CA antes de ser contratada.

Comecei a trabalhar em 2010, depois que eu fiz o curso de educadora assistente, como volante, e eu não tinha carteira assinada, mas foi bom para começar a aprender... Formei-me em 2015, no magistério, e entrei aqui na ACM em abril deste ano... A gente vai aprendendo... Eu tinha medo de como tratar as crianças, a gente faz o planejamento e muitas vezes tem que olhar o interesse deles [crianças]... (OBS.4CL.05).

Percebe-se, nas narrativas das educadoras, adesão à profissão, não só pelo fato de gostarem da atividade desempenhada e buscarem formação, mas também pelo desejo profissional, visto que iniciaram sua experiência profissional como voluntária, volante¹² e, ademais, tal como expressado por elas, no exercício da profissão estão aprendendo, ou seja, na experiência prática estão mobilizando conhecimentos específicos do trabalho com crianças pequenas.

Interessante destacar que as educadoras entrevistadas possuem de três a quinze anos de experiência na educação infantil. Segundo o ciclo de vida dos professores, proposto por Huberman (1995), varia entre as fases de “entrada na carreira”, “estabilização” e “diversificação”. Para Huberman (1995), a confrontação inicial com a complexidade da situação docente, põe em questão às primeiras explorações na realidade cotidiana do ambiente escolar; ao entusiasmo e a incerteza, relacionados aos aspectos pedagógicos e à confiança na capacidade profissional. A fase da “estabilização” significa a pertença a um grupo profissional e sentimento de confiança e “competência” prática o que, por vezes, pode instaurar certa rigidez pedagógica. Por sua vez, segundo Huberman (1995), após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios. A fase da “diversificação” conduz a uma tomada de consciência motivacional, no que diz respeito a uma tentativa de diversificar a gestão das aulas.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) propõe que a construção do processo identitário dos professores envolve “adesão”, em razão de que a docência implica o reconhecimento de princípios e valores, o investimento em projetos e a valorização nas competências das crianças.

Considerando a experiência profissional como condição de formação e de produção de saberes e de competências específicas do educador infantil, destaca-se o seguinte depoimento:

¹² Refere-se à volante, a educadora que não acompanha um grupo de crianças em período integral, ocupando-se do apoio pedagógico a todas as turmas.

*Agora vai fechar uns dez anos. Começou numa escola comunitária que meu filho ficava. [...] abriu uma vaga [de trabalho], porque tinha uma funcionária gestante e eu entrei na licença dela e fui ficando, ficando e gostando. Saí de lá e me foquei a estudar. **A coordenadora de lá incentivava, dizia para fazer magistério, estudar. Aprendi muito com a diretora do local, ela era rígida, pulso firme com os funcionários e pais. Até em relação ao profissionalismo da gente com as crianças. Aprendi muito e levo coisas comigo [...]** (ENT.3CN.06).*

Nesta narrativa, percebe-se que o tempo de experiência profissional é, sobretudo, importante como processo de formação para a educadora 3CN, em termos de saberes e práticas. Ela parece ter sido fortemente influenciada pelo ambiente profissional em que iniciou sua carreira docente e por algumas colegas que concretamente refere em sua fala – “a coordenadora de lá” e “a diretora do local”. É possível perceber que 3CN evidencia o papel das profissionais mais experientes na orientação e auxílio, minimizando o choque de realidade.

A prática pedagógica, além de promover o processo de ensino e de aprendizagem, também envolve dimensões menos evidentes, como situações de saúde, higiene e bem-estar que envolvem conhecimentos apreendidos pelo educador, procedentes de experiências sociais e culturais que se inter-relacionam e tomam forma no cotidiano, como ilustra o relato da educadora 3CN:

[...] aprendi a tratar a criança, estar atenta, ver se está com dor, revisar a criança, ver se ela reclama de alguma dor... Olhar... E, em relação aos pais, aprendi a cobrar a responsabilidade deles. [...] Acabo me preocupando com o conjunto. Não pego um só aspecto. Só o pedagógico da sala, por exemplo, porque às vezes prejudica outro aspecto, até a própria comunicação com a criança. Tem que ter um olhar conjunto. Se deixar algo à parte, não funciona (ENT.3CN.07).

Neste depoimento é possível apreender a perspectiva de articulação entre cuidar e educar como ações interdependentes, compreendendo a criança como um ser integral.

Destaca-se também o seguinte depoimento:

***Eu acho que é muito importante para o desenvolvimento delas [crianças] a educadora, professora. [...] Acho que até mais importante que os pais em casa, porque a gente passa mais tempo... Eles vão aprender mais com a gente do que com a família** (ENT.1AN.08).*

Do ponto de vista da dialética entre teoria e prática, segundo Malaguzzi (*apud* EDWARDS et al., 1999, p. 98), o trabalho dos professores “é capaz não apenas de

produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica”. Nesse sentido, importante destacar que o educador que trabalha na educação infantil, além de interagir e estar atento às necessidades das crianças, mobilizando saberes pedagógicos na gestão do trabalho, precisa ser capaz de desenvolver certa sensibilidade e criatividade para lidar com incertezas, conflitos e situações complexas do cotidiano. Assim, busca-se analisar a prática pedagógica no contexto social local, lócus da presente investigação, como se apresenta a seguir.

Da perspectiva relacionada à prática pedagógica no contexto social local, emergiram cinco subcategorias, a saber:

S5A) organização do espaço da sala de aula;

S5B) relação entre educadora(s) e crianças;

S5C) atividades diárias associadas à “rotina”;

S5D) planejamento, a partir da narrativa ou ação pedagógica junto à turma;

S5E) relações cotidianas entre educadoras.

No contexto social local desta investigação, as crianças matriculadas na ACM Vovô Cazemiro residem nas imediações da instituição, possuem de um ano a cinco anos e onze meses. Os pais e/ou responsáveis possuem o ensino fundamental completo e incompleto, estão desempregados ou trabalham como serviços gerais, porteiros, cozinheiros, autônomos. Há famílias que recebem benefícios de programas sociais do Governo Federal. As crianças permanecem na escola em turno integral, das 07 horas e 30 minutos às 17 horas e 50 minutos.

Neste sentido, um dos aspectos destacados por Tardif (2014) é a estreita ligação entre o contexto social e econômico no qual o educador está inserido, a cultura institucional e o repertório de saberes exigidos em sua prática pedagógica. Para o autor, “os saberes dos professores dependem das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e, mais concretamente, das condições que estruturam seu trabalho num lugar social determinado” (TARDIF, 2014, p. 217).

Tanto nas observações e entrevistas realizadas para a investigação, quanto na “planilha da rotina”, oferecida pela coordenadora pedagógica às educadoras, exposta no mural de cada sala de aula, é possível perceber que a organização do trabalho pedagógico contempla momentos de exploração dos brinquedos da sala,

higiene, lanche da manhã, pátio, almoço, descanso, atividades dirigidas como, por exemplo, rodas cantadas, brincadeiras, hora do conto, cinema, lanche da tarde, educação física.

No que se refere à estrutura e **“organização do espaço das salas de aula”**, destinadas às turmas da educação infantil da instituição ACM Vovô Cazemiro observa-se que, todas são bem iluminadas e ventiladas, com amplo espaço físico, possuem mobiliário como cortinas, ventiladores, mural, tatame, mesas, cadeiras, colchonetes, estantes, prateleiras e armários com materiais, espelho, livros de história, brinquedos e jogos diversos. Cabe destacar que a sala do Berçário possui amplo espaço para a locomoção dos bebês, a colocação de uma mesa, com seis cadeiras, foi solicitação das educadoras por decorrência das crianças que deverão ingressar na turma de Maternal I no próximo ano. Percebe-se que a organização do espaço das salas de aula, a disposição dos móveis (mesas, cadeiras, tatame e estantes), materiais e brinquedos, a exposição das atividades realizadas pela turma, assim como enfeites, móveis e cartazes do “tempo”, das “regras”, da “chamada”, da “rotina”, dos “aniversários” são arranjos pensados, construídos e realizados pelas educadoras. Nesse aspecto, a organização desses espaços é um elemento importante a ser considerado, visto que pode influenciar decisivamente, através de sua organização, a qualidade das relações entre educadoras, educadoras e crianças, crianças e crianças e das experiências que ocorrem em seu interior.

Quanto à segunda subcategoria **“relação entre educadora(s) e crianças”**, Vygostky (1989) e Wallon (1998) destacam que, nas relações sociais, os papéis sociais ocupados pelos indivíduos são intercomplementares. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico não é composto única e exclusivamente pelas educadoras, nem tão pouco pelas crianças. A dinâmica entre ensinar e aprender é composta pela relação entre crianças e educadoras.

Apresenta-se o seguinte depoimento:

***Eu acho que eu sou bem alegre, dinâmica** porque, às vezes, trago alguma coisa para eles e, se vejo que não vai dar certo, já penso em outra coisa... Sempre com uma carta na manga. Acho que sou bem alegre, bem despojada! **Acho que me saio bem... Consigo entrar no clima deles...** (ENT.2CA.10).*

No recorte do cotidiano das educadoras, sujeitos desta investigação, a partir das unidades de análise selecionadas, busca-se apreender a possível conexão entre

suas práticas pedagógicas e a relação que estabelecem com as crianças. Nessa perspectiva, registra-se a unidade de análise proveniente da observação na turma do Berçário:

[...] Educadora AN se aproxima de Joana, que está em processo de adaptação, senta no tatame, mostra-lhe um telefone de brinquedo, mas Joana intensifica o choro. A educadora se afasta para auxiliar outras crianças na disputa de um brinquedo, retorna para perto de Joana, pegando em sua mão. A menina para de chorar. [...] Educadora AN senta na cadeira, coloca Joana em seu colo, outra menina lhe mostra um livro, as crianças se aproximam da AN mostrando-lhe outros brinquedos. Educadora AN levanta para auxiliar outra criança que está sendo empurrada pelo colega. Segurando a mão de Joana, AN abaixa-se, dirigindo-se à criança: “Tem que pedir para brincar com o colega... Olha, essa casinha mexe... A portinha abre e fecha...” Entoando uma canção ao mesmo tempo em que calça o tênis de outra menina. Duas crianças derrubam a caixa de brinquedos no chão. Educadora AN pede que todas as crianças ajudem a guardar, auxiliando-as (OBS.1AN.09).

Neste excerto da observação, pode-se perceber que, ao mesmo tempo em que a educadora está envolvida com uma criança em adaptação, necessita mediar situações e necessidades individuais e coletivas do grupo. A educadora 1AN mostra-se atenta ao contexto, disponível para o diálogo e aproximação corporal e visual com as crianças. Na entrevista, ante a pergunta **“Como você se sente trabalhando com crianças pequenas?”**, a educadora expressa: *“Não é preferência, mas eu acho que **me identifico mais com as crianças pequenininhas**”* (ENT.1AN.05).

Da mesma forma destaca-se a unidade de análise, proveniente da observação na turma do Maternal I:

[...] Educadora MC senta junto as crianças no tatame, pede que façam “perna de índio”, separa os meninos que estão se empurrando, colocando um deles sentado em seu colo: “Vamos relaxar! Cheira a florzinha, assopra a velinha...” Algumas crianças acompanham a educadora cantando músicas, pedindo para cantar a música da “bananinha”, fazendo gestos com as mãos... Pedem as músicas da “pipoca” e “bruxa amiga”. Educadora MC acolhe as sugestões das crianças, bate palmas. “Agora, olha o silêncio! Vamos ouvir se tem barulho no pátio! Estou ouvindo o barulho do passarinho...”, diz a educadora. “Está na hora do almoço! Quem vai comer tudo?” As crianças respondem, levantando os braços: “Eu!” “O almoço está delicioso!”, diz a educadora MC. Educadora combina que enquanto estiverem passando álcool gel nas mãos, não podem colocar na boca... No refeitório, educadora MC indica os bancos que as crianças devem sentar. Educadora SH se dirige ao buffet para servir os alimentos nos pratos, alcançando-os para cada criança. Educadora MC passa na mesa com a bandeja de salada, oferecendo às crianças, verbalizando os nomes dos alimentos, incentivando-as a experimentarem. Após, educadoras servem água nas canecas, distribuindo-as e auxiliando as crianças a comerem com as colheres, verbalizando: “Comam tudo...” (OBS.6MC.01).

Antes do momento do almoço a educadora organiza a turma, colocando as crianças sentadas no tatame, com a intenção de acalmá-las, “*Vamos relaxar! Cheira a florzinha, assopra a velinha...*”. Ao mesmo tempo em que mantém constante diálogo com as crianças, sugere que cantem músicas conhecidas por elas, acolhe suas sugestões, realiza combinações. Observa-se que, no refeitório, a educadora apresenta e oferece os alimentos às crianças, incentivando-as a experimentarem, auxiliando-as no manuseio das colheres.

Igualmente, registra-se a unidade de análise OBS.2CA.07, proveniente da observação na turma do Jardim A I:

[...] Assim que terminam as pinturas dos troféus, acomodando-os no plástico que está localizado no chão da sala, deslocam-se sozinhos ao banheiro para lavar as mãos. Quando retornam, educadora CA solicita que brinquem no tatame com os jogos de madeira. Crianças fazem construções, torres, casas, sequenciam as peças uma ao lado da outra. Luís guarda o jogo que estava explorando, dirige-se ao tatame e pega peças de madeira que estão no chão, retorna para a mesa a fim de realizar uma construção. Enquanto isso, uma criança continua sua pintura, explorando a tinta em suas mãos e braços... Duas crianças se aproximam da mesa em que Luís está a explorar as peças de madeira, permanecendo ali durante um tempo, montando torres e castelos... Educadora CA observa os conflitos entre as crianças, as disputas pelas peças de madeira, deixando que elas mesmas se resolvam. Em outros momentos, faz mediações: “Tu não estás brincando? Deixa o colega brincar também! Ele quer brincar contigo!”, “Olha! Tem mais peças aí do teu lado! (OBS.2CA.07).

A forma como a educadora conduz o encerramento da pintura dos “troféus”, referente à atividade da “Olimpíada da Família”, e encaminha a turma para situações diversas como lavar as mãos, explorar jogos, resolver conflitos entre eles, supõem certa abertura à ação das crianças, à promoção da autonomia, aos tempos e ritmos de desenvolvimento de cada sujeito, uma vez que as crianças transitam de uma atividade para a outra sem pressa, do mesmo modo que assume seu papel de educadora na gestão do ambiente.

Destaca-se, também, a unidade de análise OBS.5DE.06, proveniente da observação na turma do Jardim A II:

[...] Educadora DE carrega uma caixa de jogos para o tatame, crianças exploram seus brinquedos de casa, assim como os da sala. Educadora DE auxilia uma menina que deseja se maquiar, em frente ao espelho, escreve um bilhete na agenda, conversa com as crianças, vai à sala do Jardim A I para observar a turma, enquanto sua colega está no intervalo. Quando retorna, combina com um menino: “Se tiver sol de tarde e a gente for para o

pátio, daí tu podes brincar de bola, mas aqui na sala não tem como jogar agora...” (OBS.5DE.06).

Na sala de aula, enquanto as crianças exploram os brinquedos, a educadora interage no ambiente, auxilia, conversa e estabelece combinações com as crianças, confere bilhetes nas agendas, assim como ajuda a monitorar a turma da colega que está fazendo o intervalo.

Registra-se a unidade de análise OBS.3CN.05, proveniente da observação na turma de Jardim B, no momento inicial da manhã:

[...] As crianças estão organizadas em pequenos grupos, nas mesas que estão dispostas na sala. Educadora CN convida a turma para cantar a música da “chamadinha”... Enquanto cantam, a educadora fala uma letra. As crianças cujos nomes iniciam com a respectiva letra, levantam-se, dizendo “bom dia” e se dirigem até os ganchos das mochilas a fim de apanhar a placa com o nome, colocando-a no cartaz da “chamada”, que está fixado na parede, organizada em “meninas e meninos”. Educadora conduz esse momento em pé, cantando a música e repetindo: “Vamos lá pessoal da letra...” Convida as crianças a cantar “altinho”, “baixinho”, batendo os pés no chão e batendo palmas. Nesse momento, algumas crianças conversam entre si e comparam as letras dos nomes dos colegas: “K” de Kamile, o “H” é da Helena, “P de Pedrinho”... Assim que finalizam o momento da “chamada”, educadora CN expressa: “Agora vamos fazer o agradecimento! Agradecer pelo pai, pela mãe, pela saúde!”, Acorda! Vamos participar!”, “E os ajudantes?” Educadora CN caminha até o mural para ler os nomes das crianças que estão em uma lista, comunicando à turma os ajudantes do dia, entregando aos mesmos, cartões com seus nomes para que fixem com prendedores em um varal próximo à “chamada” (OBS.3CN.05).

Nesta circunstância, a educadora posiciona-se em pé, próxima à porta e dirige-se às crianças para conduzir a sequência das atividades. Interessante relacionar este trecho da observação com a fala de 3CN: “A turma é bem ativa, se soltar as rédeas eles abusam. Eles já conhecem o meu jeito” (OBS.3CN.06). A interação da educadora com o grupo, sua postura corporal na condução da sequência das atividades, aliada a esse depoimento, parecem significar ordens de gestão em relação às ações das crianças.

Na observação da turma do Maternal II, após a educadora ler a história “A Margarida Friorenta”, destaca-se a seguinte unidade de análise:

[...] Educadora CL explica às crianças: “Eu trouxe a história da Margarida para vocês, porque a gente está entrando na primavera! Vocês têm que passar o giz em cima dos pontinhos, para desenhar ela... Eu vou pegar o giz para dar para vocês...” Educadora circula pelas mesas, distribuindo a folha com o desenho da flor, escrevendo os nomes das crianças,

distribuindo canetinhas: “É a cor que eu vou dar!”, “Segue os pontinhos Davi!” [referindo-se ao tracejado na folha] Ela orienta as crianças como devem ir contornando a canetinha nos pontinhos desenhados no papel... “Vou dar giz de cera para vocês pintarem! Com canetinha a gente não pinta...” Algumas crianças disputam os gizes de cera. Educadora CL se aproxima e pergunta a uma menina: “Tu vais pintar com todos esses gizes ao mesmo tempo?” Educadora CL pede que todos permaneçam sentados enquanto Ana Laura se aproxima mostrando-lhe a pintura: “Olha, esse é o mundo dela!”, “Essa é a minha mãe, essa sou eu e o meu pai... O pai está segurando a pedra e a flor!” Educadora CL elogia o desenho da menina. Após recolher todos os desenhos, a educadora CL distribui massinha de modelar (OBS.4CL.02).

Neste excerto da observação, a turma está organizada em pequenos grupos enquanto a educadora, após ler a história, distribui o material trazido por ela, instruindo a atividade a ser realizada por todas as crianças. Em se tratando da atividade proposta, sobre a “entrada da primavera”, Barbosa e Horn (2008, p. 38) ponderam que um “grave problema que afeta a educação infantil é o do calendário de festividades”, pois as “datas comemorativas” acabam sendo trabalhadas todos os anos, em demasia. Dessa forma, também é possível que as tradições culturais e cívicas sejam relacionadas às experiências cotidianas da vida, no dia-a-dia da escola infantil, fazendo parte do currículo a partir da construção de sentidos, contextualizado no tempo e no espaço.

Os trechos das unidades analisadas, emergidos das entrevistas e das observações, revelam a complexidade da ação docente, no que se refere à interação e à dinâmica que envolve o trabalho com crianças pequenas. Para Pimenta (2005, p. 45), a ação desenvolvida pelos educadores em sala de aula “mostra-nos uma prática social rica de possibilidades e ao mesmo tempo limitada”. Nas palavras da autora (2005, p. 45), “o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade [...]”. A forma como as educadoras se relacionam com as crianças, estabelecem ou não vínculos de relação, organizam e propõem o convívio entre elas, nas diversas situações e rituais cotidianos, atividades e brincadeiras, expressam jeitos de ser e estar na profissão docente, assim como suas concepções sobre infância, criança, educação e o papel do adulto na educação infantil. Catarsi (2013, p. 10) considera que a competência relacional do professor pode estabelecer relações gratificantes e “encorajadoras” às crianças, a partir de

estratégias de acolhimento por comportamentos verbais e corporais, e de estímulo à capacidade de cooperação, diálogo e ajuda recíproca no espaço social coletivo.

Quanto à terceira subcategoria **“atividades diárias associadas à rotina”**, destaca-se que as “rotinas” diárias são elaboradas e prescritas pela instituição e conduzidas pelas educadoras, envolvendo momentos destinados à higiene, à alimentação e ao descanso, assim como a realização de atividades programadas e a utilização dos espaços da escola.

Nesse ponto, destaca-se a unidade de análise, proveniente da entrevista com a educadora 6MC:

*Eu faço com eles rodinha, o devocional todos os dias pela manhã é essencial [...]. Assim, as **atividades da nossa rotina...** Tinta, eles adoram trabalhar com tinta, desenho livre, eles adoram bastante correr na praça e a hora do vídeo eles adoram bastante (ENT.6MC.12).*

Percebe-se que alguns momentos da “rotina” são fixos, estabelecidos pela filosofia, organização e funcionamento da instituição, como o “devocional”, mencionado pela educadora, que se traduz numa espécie de agradecimento, assim como a proposição da dinâmica de trabalho junto às crianças, com atividades de pintura, desenho, vídeo, praça, entre outras:

[...] Crianças sentam-se nas mesas e educadora MC questiona-lhes que outros personagens aparecem na história "Dinossauro rabugento". Educadora SH alcança folhas A3 e giz de cera para os desenhos. Educadora MC diz às crianças: “Podem pegar várias cores para desenhar!” Circula entre as mesas para escrever o nome de cada criança atrás da folha, verbalizando: “Esse é o da Ca-mi-la!”, “Esse é o do Pe-dro!” Crianças exploram o giz de cera batendo no papel, realizando movimentos amplos com braços e mãos. Uma menina diz à outra que vai escrever o nome no papel... Um grupo de crianças conversa sobre as cores de seus desenhos, procuram outras cores de giz no pote... (OBS.6MC.05).

Nesse sentido, também registra-se a unidade de análise ENT.5DE.13:

*Eu sempre tento organizar eles... Para tudo eu explico o que a gente vai fazer e poder partir dali... Eu sempre tento ter uma **rotina móvel pra ver os interesses**, para que eu possa planejar... Porque, às vezes, acontece de naquele dia não ser o momento daquela atividade... Eles não estão a fim hoje. Aí a gente muda, dentro da nossa organização a gente tenta mudar. Eu sempre tento trabalhar conforme o interesse da turma, naquele dia, naquele momento (ENT.5DE.13).*

Do mesmo modo, a educadora 5DE relata que compartilha com a turma seu planejamento, expressando abertura e flexibilidade aos ritmos, aos interesses e a participação das crianças.

“Trabalhar a rotina”, segundo as educadoras, é uma questão de cumprimento e realização das atividades, momentos de higiene, alimentação e descanso. Os tempos das atividades, assim como os momentos de higiene e alimentação também parecem ter uma duração bastante diversa, como se revela nas observações. Às vezes, há uma pressa excessiva, em função da demanda institucional, especialmente nos momentos das refeições e na organização do ambiente da sala (distribuição dos lençóis e colchonetes) para o momento de descanso:

[...] Uma criança se aproxima da educadora CN com um livro nas mãos, pedindo que ela leia a história para ele... Educadora responde: “Depois eu leio, agora preciso terminar de arrumar as mesas para colocar os colchonetes.” Então, o menino resolve acompanhar a educadora (com o livro nas mãos), ficando próximo a ela enquanto organiza a sala.

Depois de um tempo, a criança volta para o tatame junto aos colegas, sem explorar o livro que havia escolhido (OBS.3CN.03).

[...]

*[...] Enquanto as crianças exploram as peças do jogo, educadora DE organiza os colchonetes, exclamando: “**Essas camas tomam tempo!**” (OBS.5DE.02).*

Em outros momentos, observa-se que as crianças permanecem muito tempo em uma determinada “atividade”, brincando com massinha, com os brinquedos, assistindo a filmes. Nas observações, também constata-se que os tempos de transição entre as atividades e os momentos de pátio, lanche e almoço, geralmente, são marcados pelo uso de recursos como músicas ou frases que denotam certo regulamento e controle do tempo, dos espaços, dos corpos, como no trecho a seguir:

[...] Assim que a sala está organizada, educadora pede que as crianças sentem nas cadeiras, respirem fundo, acomodando-se junto à elas. Educadora DE intervém com duas crianças que estão a se empurrar, dirigindo-se ao grupo: “Zip, zap, zum a boquinha vai fechar... Fechou!” As crianças cantam a música da “chavezinha”, educadora apaga a luz: “Agora vamos cheirar a florzinha e apagar a velinha...” (OBS.5DE.08).

Nesse sentido, Maffioletti (2001, p. 134) questiona: “Além de brincar de roda, cantar, bater palmas no ritmo, o que mais se pode fazer?”

Os métodos de ensino da música mostraram que a educação musical não pode ser promovida apenas por atividades cantadas. Deslocar-se pela sala adequando o passo ao andamento da música; as atividades de produção e reprodução de ritmos utilizando o próprio corpo; a execução de instrumentos musicais criados pelas crianças e a criação de pequenas melodias e ritmos também devem fazer parte do planejamento (MAFFIOLETTI, 2001, p. 134).

De certa forma, a maneira como as crianças vivenciam os rituais cotidianos, as “rotinas”, também expressam as concepções das instituições, influenciando a ação pedagógica dos educadores. Sobre este aspecto Staccioli (2013, p. 43) argumenta que a experiência nas instituições de educação infantil revela que o cotidiano nunca é igual, por mais que façamos todos os dias as mesmas ações de higiene, alimentação, descanso, “roda”, pátio, esses rituais se renovam de “forma sempre parecida e de maneira sempre diferente”. Para o mesmo autor (2013, p. 43), “no entrelaçar da experiência com o conhecimento, presente em muitas das atividades, programadas ou não, torna-se muito importante a relação de entendimento que se instaura entre crianças e adultos”.

Mesmo que já se tenha analisado a ação pedagógica das educadoras, a partir de recortes do cotidiano, provenientes das observações, entende-se que a quarta subcategoria, **“o planejamento, a partir da narrativa ou ação pedagógica junto à turma”**, é um elemento relevante dos saberes provenientes da formação profissional. Ante a pergunta **“Como você descreveria a sua forma de trabalhar com as crianças?”**, destaca-se a unidade de análise:

Normalmente eu observo o que está chamando a atenção deles [crianças]... Por mais que eu venha com uma ideia pronta, do que eu acredito que eles vão gostar às vezes eu chego aqui e não é nada disso. Normalmente eu observo e a partir daí eu planejo alguma coisa em cima. Nas últimas vezes, eles estavam muito com as brincadeiras de roda... Eu via que eles estavam querendo brincar de pega-pega, “pedra, papel e tesoura”... Então eu comecei a resgatar, trazer para eles e eles gostaram (ENT.2CA.14).

A educadora 2CA deixa subtendido que o planejamento das experiências e situações de aprendizagem parte da sua observação, do que está chamando a atenção do grupo de crianças.

Do mesmo modo, interessante o relato da educadora 4CL sobre a proposta de observação das minhocas, na turma do Maternal II:

Eu trouxe minhocas, a terra, trouxe uma lupa. [...] Botei eles [crianças] no meio da sala, botei o jornal no chão, botei a terra e as minhocas ali. E eles olhavam com a lupa. Alguns chegaram a pegar. Mexiam na terra e as minhocas pulavam e eu trouxe a lanterna para botar a luz. Expliquei que elas [minhocas] se enfiavam na terra porque a lanterna é como a luz do sol, que elas não gostam. Expliquei que o corpo delas é cheio de cilindros e aí elas [crianças] pegavam. Foi bem legal porque eu até então achei que elas não iam querer encostar, que ficassem com nojo ou com medo. Foi bem interessante! (ENT.4CL.13).

Observa-se que tanto o resgate de brincadeiras, proporcionando o contato com elementos da cultura, assim como a exploração de elementos naturais e pequenos animais, exige do educador estar atento aos interesses das crianças, planejar e propor situações estimulantes e desafiadoras, pesquisar, preparar e organizar o espaço e os materiais com intencionalidade, adotando uma postura de escuta e diálogo. Em relação a este aspecto, destaca-se a seguinte unidade de análise:

[...] Enquanto distribui as peças do jogo de encaixe nas mesas, educadora CN comenta: “Eles adoram esse jogo!”, “Depois que eles montam, eu sempre peço para eles contarem a quantidade de peças...”, “Esse é um brinquedo que eles não ficam gritando, ajuda na brincadeira, na relação entre eles, eles se organizam melhor...”. [...] Algumas crianças levantam para mostrar as construções com as peças de encaixe aos colegas e à educadora, conversam entre si, trocam peças, dizendo: “Olha o meu foguete!”, “Eu fiz um avião!”, “Essa é a espada do rei Arthur!”, “Essa chave é para abrir o castelo!” No entanto, educadora CN continua a relatar: “Nós temos várias coisas que se atravessam no meio [referindo-se às datas comemorativas]... Então, esse ainda é o trabalho daquele livro que eu pretendo terminar no final do mês...” (OBS.3CN.01).

Como relatado pela educadora 3CN durante a observação na turma do Jardim B, as crianças realmente se envolvem na brincadeira com o jogo de encaixe, imaginando, realizando construções, trocando peças e conversando a respeito de suas criações. No entanto, mesmo sendo convocada pelas crianças a interagir e acompanhar suas construções e enredos, a educadora continua relatando-me, espontaneamente, sobre as atividades planejadas por ela, relacionadas ao projeto e às datas comemorativas.

Do mesmo modo, destaca-se a unidade de análise OBS.4CL.06, proveniente da observação na turma do Maternal II:

[...] Chove muito nessa manhã e estão presentes seis crianças na turma do Maternal II. São nove horas, as duas educadoras estão sentadas em uma mesa próxima à porta da sala, recortando “toucas do Saci Pererê”, utilizando cola quente. Três meninas brincam na mesa com panelinhas e massinhas de modelar e os meninos brincam em outra mesa com bonecos, helicóptero e carrinhos. [...] Educadora MA vai para o intervalo enquanto CL permanece na sala com as crianças. As meninas disputam uma “faca” que utilizam para cortar as massinhas e então a educadora CL combina que uma brinque e depois empreste para as outras colegas. As meninas concordam. [...] Assim que a educadora MA retorna do intervalo, CL sai para lanchar. Educadora MA senta-se à mesa de apoio e continua a recortar e a colar os “Sacis”... Algumas crianças se aproximam da janela e observam a chuva, verbalizam para a educadora que está chovendo. MA responde, sentada em seu lugar: “É, a chuva!” As crianças verbalizam que está de noite, pois o céu está escurecendo em função da chuva. A educadora MA pede que eles retornem às mesas e brinquem juntos. [...] Crianças continuam a brincar nas mesas... Assim que a educadora CL retorna do intervalo uma menina se aproxima das educadoras oferecendo-lhes “comidinha”...

Educadora MA: “O que é isso aí?”

Menina: “Sagu!”

Então, a criança oferece para educadora CL que faz de conta que está comendo: “Bem gostoso!”

Outra criança se aproxima e comenta: “Minha mãe faz creme, sagu...”

Dois meninos disputam um brinquedo, Educadora MA, do lugar em que está, diz: “Para! Larga ele! Eu vou ver...”

As crianças soltam o brinquedo, educadora MA permanece sentada recortando e colando os “Sacis”. As meninas voltam a oferecer “sucos” para as educadoras que pegam os copos, “tomam”, perguntam-lhe o sabor, expressam que “adoram esses sucos”. Outra menina se aproxima de MA e lhe oferece “comida”, dizendo: “Olha! Comida!” Educadora MA responde: “Não quero agora, já comi muito!”, “Mas é comida!”, diz a menina. Educadora MA continua sentada recortando, a criança retorna para a mesa. Dois meninos novamente disputam um boneco, ao mesmo tempo em que se olham e sorriem... Educadora MA pede para que eles parem de puxar o brinquedo, para não quebrar: “Rafael, para de querer o brinquedo dos outros!” O menino chora e educadora CL se aproxima dizendo que não devem brigar. Educadora MA pede que entreguem o boneco para ela, guardando-o.

Em torno de onze horas educadora CL pede que as crianças ajudem a guardar os brinquedos para o almoço, auxiliando-as verbalmente, dizendo: “Massinha aqui... Garfinhos e panelinhas ali na caixa... Isso guarda as bonecas!” (OBS.4CL.06).

As educadoras disponibilizaram panelinhas, massinhas de modelar, bonecos e carrinhos para que as crianças brincassem por duas horas, sentadas nas mesas. Na perspectiva de analisar a ação pedagógica junto à turma, o excerto desta observação revela que, muitas vezes, o momento da brincadeira é visto como menos importante ou apenas recreativo. Segundo Dornelles (2001, p. 103), “para

alguns autores, o brincar e o jogar revelam como o educador coloca-se com relação à criança, expressando suas concepções e representações do sujeito criança”.

Da mesma forma, apresenta-se a unidade de análise OBS.6MC.06, decorrente da observação na turma do Maternal I:

[...] As crianças circulam pelo espaço, usam as mesas como “estrada” para os carrinhos e caminhões. [...] Um menino explora o caminhão, observando atentamente as rodas deslizarem de uma mesa para a outra. Algumas crianças deslocam as cadeiras organizando-as uma atrás da outra para sentar, expressando: “É um carro!” Logo, deslocam-se por cima das cadeiras, equilibrando-se... [...] Após alguns instantes, sentam nas cadeiras e cantam “Piu-í, chec, chec, Piu-í, chec, chec!”, brincando de “trem”. Observa-se que outras crianças se aproximam para compartilhar da mesma brincadeira (OBS.6MC.06).

Verifica-se que as crianças exploram o espaço e criam enredos simbólicos, enquanto a educadora 6MC realiza o intervalo e a turma está sob a responsabilidade de uma educadora volante. Assim, no convívio diário entre pares, as crianças desejam e aprendem a interagir e a desenvolverem estratégias de comunicação, mediadas pela linguagem corporal e oral, compondo itinerários para um brincar que revela tanto a apropriação dos papéis produzidos socialmente, quanto estabelecem novas possibilidades de entendimentos e construção de significados em torno da realidade.

Outro aspecto relacionado à ação pedagógica do educador infantil destaca-se na seguinte unidade de análise:

[...] eu acho muito forçado quando vem da escola querer que a gente ensine a criança a ler desde o jardim, quando não parte deles isso. Acho que tudo tem que ser construído com as crianças, de uma forma que eles não se desgastem pra não chegarem no ensino fundamental e eles não aguentarem já ver tudo que já viram (ENT.2CA.27).

Neste depoimento, a educadora expõe o tema da pré-escolarização, que há muito tempo gera debate entre pesquisadores e professores, em que a educação infantil é vista como espaço de treinamento para aquisições relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. A educadora 2CA demonstra, em sua fala, compreender a função social da educação infantil, não como uma preparação para que as crianças deem conta de conteúdos relacionados à etapa seguinte, ao ensino fundamental, mas como espaço de promoção do desenvolvimento infantil, a partir das reais necessidades e interesses das crianças. A escola de educação infantil,

assim como os demais ambientes frequentados pelas crianças, em seus variados contextos sociais produzem linguagens, comunicam, ou seja, são ambientes alfabetizadores por consequência.

Quanto à quinta subcategoria, **“relações cotidianas entre as educadoras”**, Nóvoa (1991, p. 71) define que, “Para além do espaço concreto da prática (sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos”. A escola como espaço social institucionalizado pode determinar as percepções, as condutas dos educadores e retratar a multiplicidade das relações sociais e tarefas educativas por eles vivenciadas. A partir da análise das observações e entrevistas, percebem-se formas de colaboração entre as educadoras que participaram desta pesquisa.

O depoimento da educadora 5DE ilustra uma forma de colaboração entre as turmas do Jardim A I e II:

A gente sempre faz as coisas juntas, mas cada turma tem a sua individualidade [educadoras]. A gente sempre tenta fazer um planejamento voltado para as necessidades, para o interesse deles [crianças]. [...] Até veio um pessoal visitar, da ACM do Centro e, eles perceberam que era uma atividade que a gente estava fazendo, mas não tão fixa, rígida. Eu estava com alguns no tatame e a CA [educadora da outra turma de Jardim A] com outras crianças pintando a árvore de natal (ENT.5DE.17).

A troca de ideias entre as educadoras e, por vezes, a interação das duas turmas de Jardim A, no mesmo espaço-ambiente, não significa conduzir as atividades de maneira igual, mas como forma de colaboração, apoio e sugestões.

Sabendo-se que a docência compartilhada é uma atividade complexa, uma vez que atuam duas pessoas com experiências diferentes e seus distintos modos de pensar e de propor a interação entre as crianças e as ações pedagógicas no mesmo espaço-ambiente da sala de aula, destacam-se as unidades de análise provenientes da turma de Berçário. Ao ser questionada sobre como organizam o trabalho junto à turma, a educadora 1AN argumenta:

A rotina é assim, cada dia uma [educadora] troca as fraldas de manhã e a outra de tarde. Outro dia inverte. Na hora do almoço, um dia uma serve, no outro dia a outra. É bem tranquilo porque a gente consegue se organizar para não pesar para ninguém [...] Assim, para interagir igualmente né? Acho que é bem tranquilo (ENT.1AN.10).

Sobre como realizam o planejamento, a educadora 4CL relata: *“Cada mês uma [educadora] faz o planejamento, mas isto não impede de trocarmos ideias.”* (ENT.4CL.09).

Outra forma de colaboração mencionada pelas educadoras diz respeito à divisão de tarefas na sala de aula. A título de ilustração, segue o excerto da observação na turma de Berçário:

[...] Todas as crianças estão deitadas nos colchonetes para o descanso quando um menino regurgita. Então, educadora AN o pega no colo e o leva até o banheiro para trocar sua roupa, conversando com ele sobre o ocorrido. Educadora GR recolhe o lençol. As educadoras conversam e acordam que devem ligar para a mãe buscá-lo. Educadora GR pega a criança no colo e lhe avisa que AN vai ligar para sua mãe... Outra criança percebe que o colega está sentado no colo da educadora GR e, chorando, quer fazer o mesmo... Educadora GR ajeita o cobertor, pede que ele se acomode perto dela e faça silêncio para que os colegas adormeçam (OBS.1AN.08).

Dessa forma, tanto os relatos, quanto os registros das observações, expressam a parceria de trabalho entre as educadoras, a forma como buscam organizar o planejamento e negociam as ações diárias junto às crianças, sempre em diálogo, promovem uma atmosfera de comunicação direta.

Entretanto, a partir das observações registradas no Relatório de Observação da turma do Maternal II, em que as educadoras também exercem docência compartilhada, constata-se que a ação pedagógica é assumida como uma atividade individual, uma vez que há pouca interação, diálogo, olhar; cada educadora assume, isoladamente, uma função, seja conduzindo uma atividade, organizando os colchonetes, auxiliando na higiene das crianças, entre outras situações. Visto que a profissão docente se desenvolve num ambiente de trabalho constituído de relações e interações humanas entre adultos-professores, crianças e pais, seguramente esta é uma tarefa que envolve saber lidar com os diferentes jeitos de ser e estar, com a parceria e a participação de ambos os educadores e que está relacionada aos saberes experienciais de cada sujeito.

Ante a pergunta **“Quais são os desafios do cotidiano?”**, destaca-se a seguinte unidade de análise:

Na verdade, todos os dias para nós é um desafio. Não vindo uma educadora, para nós já é um desafio. Como a gente vai trabalhar naquele dia com 20 crianças na sala sozinha? [...] Este ano para mim foi bem difícil. Trabalhei muito sozinha. Pra mim foi um desafio. Até me

emociono. [Choro] Porque eu lembro tudo que passei e estou aqui firme e forte. [...] Me ajudou... Amadureci muito (ENT.6MC.15).

O enfrentamento desta situação, de estar sem uma parceira de trabalho na turma de maternal I e o decurso distanciamento reflexivo desta experiência, torna possível à educadora 6MC perceber-se no contexto atual, emocionando-se, ao mesmo tempo em que declara seu amadurecimento com a superação de tal desafio. Para Huberman (1995, p. 39), este “estádio de sobrevivência”, nos primeiros anos de profissão, traduz a confrontação inicial com a multiplicidade de situações que envolvem a atividade profissional docente, isto é, “o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, [...]”. Nesse sentido, Larrosa (2015), sugere pensar a experiência a partir da reflexão do sujeito sobre si mesmo, mantendo o princípio de:

[...] receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder, à nossa vontade (LARROSA, 2015, p. 42).

Da mesma forma, em relação aos desafios do cotidiano, apresenta-se o depoimento da educadora 2CA:

*Especialmente aqui hoje, é a questão de **não ter o quadro completo das colegas**. Me prejudica muito. Coisas que eu tenho planejado não consigo fazer porque daí tem que auxiliar a colega do lado. Se a colega não consegue lidar com algum tipo de situação tem que estar interferindo... **Falta um pouco de apoio do nosso grupo de apoio que seria a coordenação, psicólogos, acho que falta um pouco do contato deles... Nos ajudam, mas muito pouco perto do que a gente precisa hoje. Eu sinto falta. Este ano eu atrasei muita coisa e até coisas se perderam do planejamento, dos projetos, justamente por isso... Porque daí tem que segurar a turma, ajudar a colega. Daí não consegue parar na tua sala e organizar as tuas crianças. Isto é bem chato** (ENT.2CA.16).*

Verifica-se que as educadoras confessam, em seus depoimentos, suas dificuldades e inseguranças, podendo-se identificar diferentes situações e fatores que causam mal-estar e aborrecimento nas relações de trabalho. Um primeiro fator diz respeito às frequentes faltas ao trabalho, o que ocasiona uma demanda excessiva de trabalho nas demais educadoras, influenciando na dinâmica organizacional junto às crianças, gerando conflitos pessoais. Dessa forma, para que

haja colaboração e qualidade nas relações entre as educadoras, é essencial que tenha certa assiduidade, favorecendo a construção de um espírito de equipe e de continuidade do trabalho pedagógico individual e coletivo.

Um segundo fator remete à necessidade de diálogo, valorização e apoio junto ao setor pedagógico e ao setor de psicologia, considerados como essenciais para o trabalho do educador em sala de aula. Sobre esse aspecto, Tardif e Lessard (2009) reconhecem que, para que haja colaboração no espaço escolar, é preciso que os professores estejam motivados, tenham confiança em si mesmo e naquilo que fazem, e não sintam-se desvalorizados.

Por fim, dando significado à categoria, destaca-se a seguinte unidade de análise:

[...] Enquanto as crianças adormecem na sala do maternal II, quatro educadoras conversam... Dentre os assuntos levantados por elas, está o respeito para com as colegas, compromisso por parte de cada educadora para com todas as crianças da instituição, as relações de poder que permeiam o ambiente institucional, conhecimentos acerca de características do desenvolvimento das crianças, o papel de cada educadora no estímulo ao desenvolvimento das crianças, mediação de conflitos entre as crianças, limites aos familiares, sentimento de perda quando as crianças passam para o próximo ano, necessidades fisiológicas, cuidado e higiene das crianças, manifestações carinhosas por parte das crianças, conhecimento a respeito da "rotina" de algumas famílias [doenças, local de trabalho dos pais, número de irmãos] (OBS.4CL.01).

Alguns saberes necessários à docência são declarados pelas educadoras, como a relevância do papel desempenhado por elas, assim como aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, contexto familiar, relações afetivas, características pessoais de cada criança.

Para Gauthier et al. (2013, p. 185), o "repertório de conhecimentos", ou seja, de saberes que o professor mobiliza para exercer sua atividade docente deve ser apreendido da própria prática. Portanto, pode-se perceber, nesta categoria, que há uma multiplicidade de fatores e saberes profissionais que compõe a experiência profissional na educação infantil, refletindo-se diretamente na constituição das identidades dos educadores que trabalham com crianças pequenas.

4.1.6 Relevância pessoal e social da profissão

A atividade profissional faz parte do processo pelo qual as educadoras, sujeitos desta investigação, se inserem, como mulheres e trabalhadoras, no grupo social de que fazem parte. Em seus depoimentos destacam-se que as representações acerca do trabalho docente na educação infantil são produzidas no âmbito pessoal e social, num sentimento de ambivalência, oscilando entre satisfação e busca de reconhecimento profissional.

Dessa forma, destaca-se o seguinte depoimento:

Sinto-me bem feliz. Gosto de fazer o que faço. Conheço poucas pessoas que levam o trabalho para casa. Muitas não aceitam levar... Tem coisas que não tem como planejar na escola. Tem que planejar em casa e, muitos não fazem esse esforço. E se tu fizeres esse esforço talvez seja aonde poderia ter o reconhecimento de todos. Eu vejo que é isso que não tem... As pessoas fazem por fazer. Mas me sinto muito feliz. Gosto muito de fazer o que faço e às vezes vou até tarde fazendo as coisas, mas é porque gosto mesmo (ENT.2CA.17).

Em seu depoimento, a educadora 2CA revela consciência bastante positiva de seu trabalho docente expressando satisfação, envolvimento e comprometimento com os afazeres profissionais, desejo de permanência na carreira e reconhecimento social.

Igualmente, destaca-se a unidade de análise ENT.1AN.06:

Ah, eu acho que a gente tem que estar sempre tentando buscar coisas. Na realidade eu até parei... Eu quero fazer pedagogia, mas ao mesmo tempo fiquei assim porque já tenho 59 anos. Daí eu fico pensando: será que vale a pena agora? Foi o que me travou um pouco (ENT.1AN.06).

Em sua narrativa, a educadora 1AN revela sua identificação com a docência, assim como desejo de qualificação profissional, no entanto, defronta-se com sua idade, fator que, para ela, parece ser uma barreira ao processo de formação.

Significativo é o depoimento da educadora 1AN:

Trabalhar com o berçário é cansativo né... Tem momento de estresse, mas depois, todo retorno que agente tem deles [crianças], quando a gente fica vendo o carinho que eles nos tratam, o amor que eles nos dão também, o retorno daquele amor que a gente dá para eles... Todo esse retorno para mim é ímpar, muito gratificante. Fora que eu adoro ler,

gosto de estar sempre aprendendo. Eu estou sempre buscando para poder trabalhar com eles (ENT.1AN.02).

Em sua fala, 1AN também manifesta certo “*cansaço*”, decorrente da implicação do educador nos rituais individuais e coletivos que fazem parte do cotidiano na escola infantil. Estes rituais envolvem o processo de desenvolvimento de cada criança no espaço comunitário, ou seja, necessidades biológicas que concernem aos momentos de higiene; alimentação e descanso, necessidades relacionais e cognitivas como o processo de adaptação ao ambiente escolar, a exploração do espaço, a interação e a construção de vínculos com adultos e com outras crianças, como ilustra a unidade de análise OBS.1AN.05:

[...] Educadora AN se aproxima de um menino que está batendo no colega, abaixa-se e pede que ele olhe em seus olhos, dizendo-lhe que não pode bater. Passado alguns minutos AN novamente conversa com ele que, agora, puxa peças de um jogo de encaixe das mãos dos colegas e sai correndo... Como continua a puxar os brinquedos, educadora AN decide guarda-lo, convidando todas as crianças a juntar as peças do chão. AN comunica-se com as crianças em tom de voz baixo (OBS.1AN.05).

Os desafios atribuídos aos educadores no ambiente da escola não são poucos e nem tampouco simples. Relevante destacar que, no depoimento da educadora 1AN (unidade de análise ENT.1AN.02), a palavra “*retorno*” aparece algumas vezes, como sinônimo de retribuição e de recompensa pelo trabalho desenvolvido, evidenciando sua satisfação e, novamente, seu empenho em aprender cada vez mais.

Destaca-se a unidade de análise ENT.5DE.01:

Em relação às famílias, tem bastante resistência... Parece que logo que uma profª entra, eles criam esta ***resistência***. [...] Na primeira reunião, fazia um mês que eu estava com a turma. Eles [pais] vieram armados, tinha que ver. [...] Eu passei a falar do meu trabalho, como seria dali em diante. E aí eles [pais] começaram a ter outro olhar. [...] E agora, no final do ano, foi bem ***gratificante***. Agradeceram-me, me abraçaram. Até um avô disse assim: Eu não gostei de ti quando te conheci, mas agora sou apaixonado! (ENT.5DE.01).

O depoimento da educadora 5DE demonstra a necessidade de reconhecimento profissional ao destacar, por duas vezes, certa “*resistência*” das famílias logo que assume a turma, assim como sua satisfação ao ter seu trabalho reconhecido ao final do ano. Por outro lado, os depoimentos da educadora 2CA

declaram certa tristeza e inquietação com relação à desvalorização do trabalho docente:

*Sobre ser professor [...] **Antigamente era tão valorizado**, por eu ter essa memória dos professores que passaram na minha vida, parecia que era tão mais fácil ser professor. **Tinha-se ânimo, valorização da família**, independente se está na educação infantil ou no segundo grau... No ensino médio. Tinha mais a **presença das famílias**. Sentia que a família estava junto, vendo o que estava trabalhando, o que estava fazendo (ENT.2CA.19).
[...]*

*Alguns professores, como **não têm este retorno**, parece que é uma coisa tanto faz, tanto fez. [...] **o salário**, sei que não é a oitava maravilha do mundo, mas é o **reconhecimento do trabalho, do esforço** que a gente faz... **Ter o retorno de todos, da família das crianças, da empresa**. Se tivesse um pouco mais disso, os professores trabalhariam com gosto. [...] **Acredito que seja isso que **desanima** alguns**. Alguns fazem carga horária, tem que trabalhar... Do ensino que era antigamente e é hoje, se peca muito.” (ENT.2CA.22).*

Essas manifestações expressam a possível desvalorização social da atividade docente na educação infantil, no que diz respeito ao “**reconhecimento do trabalho**” pela comunidade, ou seja, pelas famílias das crianças e pela própria instituição escolar em relação ao empenho, ao saber-fazer e ao compromisso profissional. Tardif (2014), ao tratar a questão da “crise do profissionalismo”, argumenta:

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério (TARDIF, 2014, p. 253).

Contudo, ainda assim, ante a pergunta “**Como a sua família e amigos percebem o seu trabalho como educadora?**”, destacam-se os seguintes depoimentos:

***Minha família adora o meu trabalho!** Eles nunca imaginavam que eu ia trabalhar com crianças. Para eles eu não tinha perfil. Mas aí, por insistência e ajuda muito do meu marido, que me deu bastante força, eu entrei na pedagogia. Muita força! **Eles me dão muito apoio** e toda vez que eu chego em casa e mostro meu trabalho, **me dão os parabéns**. Meu marido, principalmente! Quando estamos todos juntos eu mostro meu trabalho, mostro as crianças, tudo que fiz. **Compartilho com toda família**. [...] Ah, me sinto feliz. **Adoro receber elogios e fico mais feliz ainda!**” (ENT.6MC.02).*

[...]

***A minha família é bem orgulhosa**. Porque na minha família, por enquanto, fui a única que conseguiu se formar, no magistério. No dia da formatura,*

*eles [familiares] ficaram muito orgulhosos e felizes. **Sempre me incentivaram e ajudaram** (ENT.4CL.01).*

Tais depoimentos manifestam concordância e valorização por parte das famílias das educadoras, visto que indicam o relevante papel que o trabalho profissional assume no processo de constituição de suas singularidades, na tessitura das relações sociais em que a mãe, a filha, a esposa e a educadora entrelaçam-se.

O depoimento da educadora a seguir, vai ao encontro dessa ideia:

*[...] coloco todos para trabalhar comigo, **meu marido e filhos**, eles gostam. Acham legal. Até **me parabenizam**: Que bom que ainda existe uma professora que faz isso! E eu gosto muito, acho que é isso que me dá ânimo para continuar. **Me sinto bem com o retorno! As famílias das crianças também dão retorno**. Isso te dá um gás para **não desistir** (ENT.2CA.20).*

O reconhecimento profissional está presente, de modo significativo, nas narrativas das educadoras, o que demonstra ser um importante fator que contribui em seus comportamentos, atitudes e representações sobre si próprias e o trabalho que desempenham na educação infantil.

Partindo-se da ideia de que os diferentes papéis sociais que nos constituem como sujeitos mantém relação com nossos saberes profissionais, apresenta-se o seguinte depoimento:

*[...] meu marido é policial militar e dá aula no Proerd, que é contra as drogas. [...] **Um pouco da minha vida fora eu trago para dentro da escola**. [...] como a realidade deles é bem difícil, eles brincam muito de arma. Um matando o outro e, às vezes, um em cima do outro, matando... Então, como eu tenho experiência fora. com meu marido, eu trago para eles [crianças] que brincar de arma não é legal, não faz bem... E às vezes, para eles a polícia é ruim. Aí eu coloco que a polícia é do bem e que brincar de arma não é legal. Machuca (ENT.6MC.10).*

De acordo com a fala da educadora 6MC, é possível perceber a relação entre a atividade profissional do marido, como policial militar, e o contexto social da comunidade da Vila Cruzeiro do Sul, a qual reflete o cenário atual de constantes disputas de gangues rivais de traficantes por pontos de venda de drogas, assim como a ação da polícia, reproduzidos pelas crianças em seus comentários e brincadeiras diárias. Nesse sentido, cabe destacar a unidade de análise OBS.2CA.08, extraída da observação na turma de Jardim A: “[...] Na praça, meninos encontram gravetos, transformando-os em armas: **“Isso é uma 12!”**, **“Nós vamos salvar os colegas do dragão!”**”.

Pode-se relacionar esse trecho da observação à fala da educadora 6MC: *“Um pouco da minha vida fora eu trago para dentro da escola”*. Deste modo, parece que sua experiência familiar, vinculada ao trabalho do marido no combate às drogas é, para ela, uma possibilidade de intervenção, mesmo que indireta, na realidade de seus alunos. A diversidade de situações que compõe o cotidiano das instituições de educação infantil proporciona que as educadoras desenvolvam práticas a partir de um saber/fazer singular que se constrói no espaço coletivo.

Nesse contexto, destaca-se a unidade de análise OBS.1AN.01, relato espontâneo da educadora GR, colega de 1AN, decorrente da observação na turma do Berçário: *“[...] **Aqui tem o problema do tráfico**, às vezes a gente escuta o tiroteio e precisa dispensar mais cedo... Também a gente ouve barulho de helicóptero, assusta as crianças... **A gente tenta fazer alguma coisa pela comunidade”***.

Todavia, nesse cenário, a educadora 2CA relata:

Na minha turma, acho que as crianças são muito carentes. Pedem muito colo, atenção, querem estar sempre perto, que dê abraço... Costumo recebê-los com beijo e abraço na porta. Parece que eles sentem falta disso... [...] Aqui eu acho que é muita carência, porque tem a mãe que está grávida, tem a situação do pai preso, mora com a avó e não com a mãe... Carência afetiva. Necessidade de ter alguém para olhar para eles e escutar. (ENT.2CA.12).

Com as demandas da comunidade local em que a instituição de Educação Infantil ACM Vovô Cazemiro está inserida, percebe-se a importância do educador como agente social, seu relevante papel transformador na mediação entre os sujeitos e a realidade em que vivem. Por fim, dando significado à categoria, segundo Nóvoa (1995), Tardif (2014) e Pimenta (2005), o processo de formação da identidade profissional está relacionado ao contexto cultural, político e econômico em que somos atravessados, apresentando implicações na forma como conduzimos nossa prática educativa.

5 OS CAMINHOS DA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES ACADÊMICA E SOCIAL

O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Exame de Qualificação do Curso de Mestrado em Educação no dia 15 de julho de 2016. Desde o Exame de Qualificação, a partir das contribuições, bem como das observações surgidas durante o diálogo com os membros da banca, assim como dos encontros de orientação com o professor orientador, buscou-se aprimorar o projeto de pesquisa, estabelecendo coerência entre os objetivos previamente traçados, a produção, o tratamento e a análise dos dados, conforme a metodologia escolhida, que gerou a versão atualizada.

Com o objetivo de adentrar as singularidades das educadoras participantes da pesquisa, ou seja, sua unicidade, através de suas histórias pessoais, carregadas de afetos, emoções e significados, procurando identificar em suas narrativas e práticas, elementos que constituem suas identidades profissionais e a relação desses elementos com os saberes docentes, a realização deste estudo investigativo proporcionou a imersão em minha própria experiência pessoal e profissional, fazendo-me lembrar lembranças afetivas, refletindo acerca de situações desafiadoras, cotidianas, complexas, que me trazem alegrias e incertezas na dinâmica de vida que pulsa, como professora, no convívio com as crianças, com os colegas educadores e com as famílias.

Em meus primeiros contatos com a instituição de Educação Infantil ACM Vovô Cazemiro, com olhar de professora-pesquisadora, pulsaram as primeiras impressões e percepções do ambiente e das pessoas que nele exercem suas funções diversas. Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa também possibilitou a superação de pré-conceitos, gerando pós-conhecimentos. Como professora-pesquisadora-formadora, habitei o tema da dissertação, enquanto ele me habitava. O referencial teórico escolhido para sustentar o objeto da pesquisa, a imersão no contexto pesquisado para produção e análise dos dados proporcionou-me, como já explicitado, lembrar experiências, identificando elementos que constituem minha história pessoal e profissional e, por ora, minha identidade como educadora de infância.

De outra parte, como pesquisadora, terei sido capaz de olhar para os sujeitos da pesquisa e apreendido suas experiências pessoais e profissionais, refletindo sobre elas?

Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. [...] Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros (RINALDI, 2012, p. 124).

Como formadora, trabalhando em cursos de formação de educadores na área da educação infantil, penso que esta experiência me trouxe fundamentos teóricos, subjetivos e reflexivos para enxergar além do aparente e, como uma lupa, procurar identificar elementos que constituem o(s) sujeito(s), sua profissionalidade e a sua busca por formação.

Nesse sentido, o problema de pesquisa “**Quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e qual a relação desses elementos com os saberes docentes?**”, tem relevância acadêmica e social, uma vez que os achados e as reflexões suscitadas repercutem diretamente no contexto escolar, mais especificamente nas instituições de atendimento à primeira infância.

A observância do objetivo geral, **identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes**, mediante o processo estruturado através dos objetivos específicos, serviram de fio condutor para a trajetória desta pesquisa.

Para a realização dos objetivos específicos, utilizou-se a aplicação de questionários sociodemográficos, observações sistemáticas e entrevistas abertas. Os primeiros contatos de aproximação entre educadoras e pesquisadora foram reservados, cautelosos, mas que, com tempo, proporcionou empatia. Importante destacar que o cronograma de entrevistas e observações, por vezes, precisou ser alterado, em função das demandas institucionais que envolvem educadoras e crianças. A escola é um ambiente dinâmico e vivo (ainda bem!), portanto está suscetível à imprevisibilidade. Caso contrário, seria um ambiente estático, inerte, sem abertura para a surpresa, o espanto, a alegria, a tristeza, a curiosidade, o medo, os desafios, as aprendizagens, enfim, possibilidades de experiências!

No decurso da produção dos dados da pesquisa, fui desafiada a interagir com o ambiente escolar no papel de observadora, ouvinte, entrevistadora, deixando que ele me habitasse e me revelasse diferentes facetas e movimentos institucionais que

me permitissem ir ao encontro dos objetivos da investigação, revelando aos poucos a minha identidade de professora-pesquisadora.

Logo, para atingir os objetivos específicos aqui propostos, a apropriação da metodologia, a partir da sequência recursiva dos ciclos da Análise Textual Discursiva, mostrou-se ferramenta relevante. Somente após as transcrições das observações e entrevistas, leitura repetida de todos os documentos (relatórios das observações e entrevistas), seleção de aspectos significativos relacionados aos fenômenos investigados, foi possível atingir as “unidades de análise”. As 155 unidades de análise foram reescritas e classificadas em categorias, para a etapa de análise dos elementos que constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e a identificação dos saberes docentes por elas mobilizados em suas práticas educativas.

Nessa perspectiva, tendo como marco teórico a inter-relação entre as experiências pessoais e as experiências profissionais, o referencial teórico está apoiado em Nóvoa (1995), Pimenta (2005), Tardif (2014) e Josso (2010). De acordo com Nóvoa (1995) e Pimenta (2005), define-se o conceito de identidade profissional como um processo em contínua transformação, influenciado pelas experiências pessoais e profissionais, num determinado contexto social e cultural. Da mesma maneira, segundo Pimenta (2005) e Tardif (2014), os saberes compreendem os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes. Assim, a presente investigação, centrada nas identidades profissionais e saberes docentes ratifica a ideia de uma identidade plural, em transformação porque constituída de saberes variados. Igualmente, apoia-se no conceito de “experiência formadora”, decorrente do valor que se atribui ao que é vivido, defendido por Josso (2010).

Nesse sentido, pode-se apreender das interlocuções estabelecidas nesta pesquisa que as narrativas das educadoras trouxeram elementos que se articulam, que influenciaram e influenciam na constituição das suas identidades profissionais. Inicialmente, marcadas por situações vivenciadas na infância, rememoraram as interações e brincadeiras com amigos e parentes, assim como os espaços em que essas experiências simbólicas aconteceram. O que nos torna educadores-brincantes? Ou não? Para Fortuna (2011, p. 59), a formação lúdica está relacionada “àquilo que os professores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade e que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do brincar, com decisivas implicações para a sua prática pedagógica”.

As educadoras que participaram da pesquisa revelaram que a identificação com a profissão decorre dessas experiências significativas enquanto meninas-alunas, do contato com pessoas marcantes, como as primeiras professoras, a mãe-professora, que também influenciaram decisivamente no desejo e escolha profissionais.

Não obstante, as educadoras manifestaram a relação com o(s) filho(s) e afazeres desempenhados por elas antes da escolha pela atividade docente, assim como aspectos associados à experiência da maternidade no convívio diário com as crianças, no ambiente profissional, fazendo referência a afetividade do educador como capacidade para lidar com sentimentos e emoções. Nessa perspectiva, reporto-me à “experiência formadora”, proposta por Josso (2010), a partir da narrativa de formação de cada educadora, especialmente quando discorre sobre a “recordação-referência”, ou seja, conhecimentos que fazem parte das nossas experiências e que nos remetemos quando buscamos bases para o saber-fazer.

São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade (JOSSO, 2010, p. 37).

No entanto, mesmo conferindo o respectivo valor à experiência formadora da maternidade, penso que a função maternal se define na esfera das relações familiares, ou seja, na garantia do bem-estar de seu(s) filho(s), no cuidado físico e emocional, na educação. Para escolher uma profissão relacionada com o cuidado de crianças pequenas não basta ser mulher, mãe, gostar de crianças, requer capacidade para distinguir o que se refere à escolha profissional e ao trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Para Pimenta (2005), mobilizar os saberes da experiência auxilia na construção da identidade profissional dos professores, porém precisam estar articulados ao conhecimento, à prática, aos saberes da docência, o que implica analisar informações, refletir sobre elas e contextualizá-las. Dito de outra forma, é preciso compreender o trabalho pedagógico, exige conhecimentos específicos, conceitos que precisam ser estudados e pesquisados.

Isto posto, faz-se necessário explicitar que, no caso das educadoras sujeitos desta investigação, foi possível verificar, a partir da aplicação dos questionários sociodemográficos, que a formação profissional decorre dos cursos de magistério e educador assistente, sabendo-se também que duas educadoras estão cursando a graduação em Pedagogia. O levantamento desses dados, comparados com alguns questionamentos feitos nas entrevistas individuais, indicou a emergência e a relevância dos saberes da formação profissional, revelados nas narrativas das educadoras.

Para as educadoras, o sentimento de humanidade, vinculado à sensibilidade do educador, foi destacado em alguns depoimentos, o que significa um aspecto afetivo extremamente importante a ser considerado, provavelmente relacionado às interações afetivo-emocionais das educadoras, com o(s) adulto(s) de referência nos primeiros meses de suas vidas. Essa perspectiva da sensibilidade requer um investimento significativo no acolhimento e no relacionamento com as crianças, com as famílias e nas relações estabelecidas entre os profissionais que trabalham juntos, na instituição de atendimento à infância.

Mediante as entrevistas, foi possível identificar informações e conhecimentos decorrentes tanto dos programas dos cursos de formação de professores quanto da atividade profissional diária exercida pelas educadoras. Conhecimentos relacionados ao desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, socioafetivo, intelectual e moral a partir da perspectiva de diferentes teóricos, como aspectos relativos a ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde, experiências sensoriais, expressivas, corporais, brincadeiras, músicas, explorações de tintas e materiais variados, contações de histórias, contato com os sistemas numérico e alfabético. Ao relatar seus conhecimentos-saberes as educadoras também reconheceram a importância da formação profissional. No entanto, evidenciaram que, para elas, teoria e prática estão dissociadas, *“a pedagogia é muito ampla, muito teórica”*, *“sinto falta da didática”*, ou seja, a didática está vinculada a saber ensinar, a técnicas a serem aplicadas em qualquer situação de ensino.

Entretanto, mesmo reconhecendo a importância dos saberes da formação profissional, provenientes das ciências da educação, e dos saberes disciplinares, transmitidos nos cursos de formação de professores, essa formação, apenas, não garante que os educadores tenham clareza de tais saberes, que saibam integrá-los, pois os saberes se personificam na prática, em contexto sistêmico institucional.

Retomo a crítica posicionada por Tardif (2014), aos cursos de formação, pautados no “modelo aplicacionista do conhecimento”, no universo teórico dos formadores e não nos problemas emergentes das realidades dos educandos.

Outra questão pertinente destacada por Tardif (2014) a respeito dos cursos de formação, é que estes não realizam um trabalho efetivo sobre as dimensões cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros docentes aprendem e, quem sabe, são capazes de estabelecer relações.

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2014, p. 273).

Reporto-me à Pimenta (2005, p. 18), quando convoca os educadores a “mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social”, chamando a atenção para o compromisso profissional, desafiando-nos a desenvolver a capacidade de construir e transformar a própria prática.

Rinaldi (2012, p. 107) declara que o professor italiano Loris Malaguzzi, fundador da abordagem educacional municipal para a Primeira Infância, da cidade de Reggio Emilia, ressaltava que um dos problemas da escola está “relacionado à falta de percepção e à subutilização de todas as inteligências, habilidades, aptidões e conhecimentos” que possuem as crianças e os educadores. Desde essa perspectiva, teoria e prática devem ter um elo de reciprocidade. Ainda, segundo Rinaldi (2012, p. 109), “a ênfase excessiva na centralidade da teoria exime os professores do papel de protagonistas no processo educacional, da reflexão pedagógica e até da responsabilidade de educar”. Penso que o educador não pode trabalhar sem desejo, sem senso de significado, sem estar conectado com a realidade, com as crianças, com o contexto em que está inserido, ou melhor, sem protagonismo! Não se pode ser apenas alguém, ainda que com formação, inteligente, iniciante ou experiente, que segue programas, atividades rotinizadas, fragmentadas e projetos definidos por outros. Nesse sentido, relacionar, engendrar os saberes da formação com os saberes experienciais da prática pedagógica é um processo de aprendizagem, uma experiência formadora.

Além disso, no presente processo investigativo, a entrada na carreira docente e a prática pedagógica no contexto social local apareceram como fruto da experiência profissional na educação infantil. As educadoras manifestaram adesão à profissão, não só pelo fato de gostarem da atividade desempenhada e buscarem formação, mas também pelo desejo profissional, visto que iniciaram suas experiências profissionais exercendo diversas funções educativas como voluntárias, auxiliares e educadoras. E, ademais, tal como expressado por elas, no exercício da profissão estão aprendendo, ou seja, na experiência prática estão mobilizando conhecimentos específicos do trabalho com crianças pequenas.

Com três a quinze anos de experiência na educação infantil, as narrativas das educadoras, sujeitos desta investigação, também revelaram que a dimensão temporal da experiência profissional foi, sobretudo, importante como processo de formação. Como já exposto, o ciclo de vida dos professores, proposto por Huberman (1995), varia entre as fases de “entrada na carreira”, “estabilização” e “diversificação”. Para o autor (1995), a confrontação inicial com a complexidade da situação docente, põe em questão às primeiras explorações na realidade cotidiana do ambiente escolar; ao entusiasmo e a incerteza, relacionados aos aspectos pedagógicos e à confiança na capacidade profissional. A fase da “estabilização” significa a pertença a um grupo profissional e sentimento de confiança e “competência” prática o que, por vezes, pode instaurar certa rigidez pedagógica. Por sua vez, para o autor (1995, p. 42), “após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios.” A fase da “diversificação” conduz a uma tomada de consciência motivacional, no que diz respeito a uma tentativa de diversificar a gestão das aulas.

Ademais, no que tange a prática pedagógica, além de promover o processo de ensino e de aprendizagem, também envolve dimensões menos evidentes, como situações de saúde, higiene, cuidado e bem-estar que abarca conhecimentos apreendidos pelo educador, procedentes de experiências sociais e culturais que se inter-relacionam e tomam forma no cotidiano. Dessa maneira, o educador que trabalha na educação infantil, além de interagir e estar atento às necessidades das crianças, mobilizando saberes pedagógicos na gestão do trabalho, precisa ser capaz de desenvolver sua sensibilidade e criatividade para lidar com incertezas, conflitos e situações complexas do cotidiano. Assim, da perspectiva relacionada à prática pedagógica no contexto social local emergiram saberes profissionais relacionados à

organização do espaço da sala de aula, a relação entre educadora(s) e crianças, as atividades diárias associadas à “rotina”; o planejamento e as relações cotidianas entre as educadoras.

No que se refere à estrutura do espaço das salas de aula destinadas às turmas da educação infantil da Instituição ACM Vovô Cazemiro, observou-se que todas possuem um excelente espaço físico, são bem iluminadas e ventiladas, com mobiliário adequado e materiais variados como livros de história, brinquedos e jogos diversos. Para Forneiro (1998), o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas, as salas de aula, caracterizando-se pela decoração, materiais utilizados, objetos, mobílias. A esse respeito, observei que a organização do espaço das salas de aula, a disposição dos móveis, materiais e brinquedos, a exposição das atividades realizadas pelas turmas, assim como enfeites, móveis e cartazes do “tempo”, das “regras”, da “chamada”, da “rotina”, dos “aniversários” são arranjos pensados, construídos e realizados pelas educadoras, seguindo certa cultura organizacional da instituição. Nesse aspecto, o espaço da sala de aula é um elemento importante a ser considerado, como saber pedagógico, visto que pode influenciar decisivamente, através da sua organização, a qualidade das relações entre educadoras e crianças, e das experiências que ocorrem em seu interior. Ainda segundo Forneiro (1998), o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações de afeto e interações produzidas pelo mesmo. Assim sendo, não se considera somente o espaço físico com todas as suas dimensões, mas também as interações produzidas nesse meio.

As cenas do cotidiano, que emergiram das entrevistas e, especialmente, das observações realizadas, revelaram a complexidade da ação docente, no que se refere à interação e à dinâmica que envolve o trabalho com crianças pequenas. A forma como as educadoras se relacionaram com as crianças, estabeleceram ou não vínculos de relação, organizaram e propuseram o convívio entre elas, nas diversas situações e rituais cotidianos, atividades e brincadeiras, expressam jeitos de ser e estar na profissão docente, assim como suas concepções sobre infância, criança, educação e o papel do adulto na educação infantil.

Cabe destacar que, por vezes, a dificuldade de alguns educadores em conviver com “corpos que se movimentam”, assim como a homogeneização das atividades e a ação adultocêntrica levam a obscurecer, silenciar, regular e negar a condição de existência, desejo, curiosidade e persistência das crianças. Nenhuma

prática é neutra, ela está sempre referenciada em alguns princípios, em valores e crenças do educador, rememorando experiências pessoais e profissionais que engendram-se na tessitura da experiência formadora.

As atividades diárias associadas à “rotina” são fatores que influenciaram na prática pedagógica das educadoras, exigindo lidar com saberes relacionados às demandas institucionais, impostas pela dinâmica organizacional de tempo e espaço, a fim de cumprir regras e horários na utilização dos espaços, na realização de atividades, momentos de higiene, alimentação e descanso. De certa forma, o planejamento foi influenciado pela rotina. Como revelado nas observações, os tempos das atividades, assim como os momentos de higiene e alimentação também pareceram ter uma duração bastante diversa. Às vezes, havia uma pressa excessiva, em função da demanda institucional, em outros momentos observou-se que as crianças permaneciam muito tempo em uma determinada “atividade”, brincando com massinha, com os brinquedos, assistindo a filmes. Para Staccioli (2013, p. 43), a experiência nas instituições de educação infantil revela que o cotidiano nunca é igual, por mais que façamos todos os dias as mesmas ações de higiene, alimentação, descanso, “roda”, pátio, esses rituais se renovam de “forma sempre parecida e de maneira sempre diferente”. A esse respeito foi possível perceber que algumas educadoras compartilhavam com a turma a rotina, o planejamento das atividades, expressando abertura e flexibilidade aos interesses e a participação das crianças. Segundo seus relatos, o planejamento parte da observação, do que está chamando a atenção do grupo.

Dessa forma, no campo da educação infantil, as práticas pedagógicas devem ser constituídas da relação entre as crianças, entre crianças e adultos; relação entre o cuidado e a educação; a sexualidade, a higiene, a nutrição, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a organização do espaço, os projetos de estudo, as relações culturais, sociais e familiares. Assim, no contexto da presente pesquisa, também entende-se que planejar consiste em ter a sensibilidade de compreender as necessidades, as interações, os pensamentos e as ações do grupo de crianças, o que manifestam através de suas brincadeiras e diálogos, assim como situações imprevisíveis que podem suscitar experiências de aprendizagem.

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos [...] e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (MALAGUZZI *apud* EDWARDS et al., 1999, p. 90).

A esse respeito, Horn (2008, p. 41) considera que “o professor precisa ter um repertório suficientemente amplo” para compreender as situações que surgem no cotidiano, relacionados aos mais variados assuntos, estudando-os, organizando e encaminhando o trabalho com as crianças, sendo capaz de lançar perguntas desafiadoras na busca de sentido para seus questionamentos. Neste sentido, problematizar a respeito da compreensão dos processos de aprendizagem das crianças, assim como dos pressupostos teóricos que norteiam as práticas educativas continuam impulsionando as seguintes reflexões: Como as crianças aprendem? Que estratégias utilizam para estabelecer relações e construir significados em torno do que vivem e experienciam? Como o meio influencia, desencadeia ou inibe os processos de aprendizagem?

Essas questões, relacionadas ao desenvolvimento humano e à aprendizagem, objeto de estudo da Pedagogia, infelizmente, em nossa realidade brasileira, ainda não foram incorporadas às propostas e às práticas institucionais destinadas à educação das crianças pequenas. Portanto, torna-se relevante refletir sobre as singularidades, sobre os processos de desenvolvimento e sobre os conhecimentos prévios das crianças, sobre a importância da interação como fator de promoção das capacidades dos sujeitos de relacionarem-se e aprenderem, assim como sobre a importância do papel do educador como estimulador das experiências educativas e sociais. Esses aspectos, muitas vezes, não são considerados pela escola que tende a homogeneizar os sujeitos, assim como os espaços e os tempos de aprendizagem, os conteúdos, os processos avaliativos e as práticas pedagógicas.

No âmbito deste estudo investigativo, perceberam-se formas de colaboração entre as educadoras, considerando, assim, as relações cotidianas entre elas, um importante elemento que influencia nos saberes profissionais. Tanto aquelas que exerciam a unidocência, como aquelas que exerciam a docência compartilhada trocavam ideias sobre o planejamento, conversavam, auxiliavam no cuidado das crianças quando do revezamento dos intervalos, negociavam tarefas e ações junto

às crianças. No entanto, numa das turmas observou-se que a ação pedagógica ainda parecia ser uma atividade individual, uma vez que havia pouca interação, diálogo, olhar entre as educadoras, pois cada uma assumia, isoladamente, uma função, fosse conduzindo uma atividade, organizando os colchonetes, auxiliando na higiene das crianças, entre outras situações. Em um trabalho desacompanhado, esquivo, o educador terá dificuldade de viver processos criativos, de diálogo, ideias e reflexões, pois seu crescimento profissional, deveras, depende muito do contexto em que ele está e de sua pré-disposição em compartilhar e aprender com seus pares.

Em seus depoimentos, as educadoras também ressaltaram fatores e situações que causaram mal-estar e aborrecimento nas relações de trabalho. Um primeiro fator diz respeito às frequentes faltas ao trabalho, o que ocasionou uma demanda excessiva de trabalho às demais educadoras, influenciando na dinâmica organizacional junto às crianças, gerando conflitos pessoais. Um segundo fator remeteu à necessidade de diálogo, valorização e apoio junto ao setor pedagógico e ao setor de psicologia, como essenciais para o trabalho do educador em sala de aula. Sobre esse aspecto, Tardif e Lessard (2009) reconhecem que, para que haja colaboração no espaço escolar, é preciso que os professores estejam motivados, tenham confiança em si mesmo e naquilo que fazem, e não sintam-se desvalorizados. Estes são aspectos que favorecem a construção de um espírito de equipe, sentimento de pertença ao grupo e ao ambiente institucional, refletindo significativamente no trabalho pedagógico individual e coletivo.

Assim sendo, a atividade profissional docente faz parte do processo pelo qual as educadoras, sujeitos desta investigação, se inserem, como mulheres e trabalhadoras, no grupo social de que fazem parte. Em suas narrativas, percebeu-se que, para elas, ser educadora infantil constitui-se emprego, fonte salarial e o lugar que ocupam na hierarquia de uma sociedade onde o valor material e social do trabalho é profundamente diferenciado. Assim, a relevância pessoal e social da profissão constituiu-se um importante aspecto a ser considerado no contexto desta investigação.

As manifestações das educadoras expressaram os desafios enfrentados por elas no cotidiano escolar, no contexto social da comunidade da Vila Cruzeiro do Sul, assim como a possível desvalorização da atividade docente, no que diz respeito ao *“reconhecimento do trabalho”* pela comunidade, ou seja, pelas famílias das crianças

e pela própria instituição escolar em relação ao empenho, ao saber-fazer e ao compromisso profissional. Nesse sentido, faz-se importante construir com a comunidade escolar, em especial com as famílias das crianças, um diálogo que permita acolher, de forma respeitosa e profissional suas eventuais ansiedades e legítimas necessidades de conhecimento e compreensão do trabalho que se realiza nas escolas de educação infantil.

A esse respeito Rinaldi (2012) argumenta:

[...] o que precisamos compreender como educadores é que o relacionamento com as famílias traz vantagens enormes em termos do enriquecimento profissional que pode promover a confiança fortalecida, além de ser uma possibilidade de superar a solidão, a frustração e a desorientação que algumas vezes torna nosso trabalho mais difícil (RINALDI, 2012, p. 81).

Assim, desde a perspectiva da relação entre a constituição das identidades profissionais e os saberes docentes, apresentam-se elementos que emergiram no processo investigativo junto às educadoras que trabalham na instituição de Educação Infantil ACM Vovô Cazemiro:

- ✓ Relacionam saberes pessoais e experienciais decorrentes de vivências familiares e escolares como, por exemplo, afetividade, acolhimento, cuidados relativos à saúde e à higiene em sua ação pedagógica;
- ✓ Reconhecem o contexto social em que a instituição está inserida;
- ✓ Expressam satisfação pela atividade docente na educação infantil;
- ✓ Identificam informações e conhecimentos decorrentes da formação profissional;
- ✓ Apontam, em seus depoimentos, dissociação entre os conhecimentos da formação profissional e a prática pedagógica;
- ✓ Entretanto, foi possível perceber que relacionam saberes da formação à experiência profissional;
- ✓ Realizam a atividade profissional em consonância com a organização e a demanda institucional;
- ✓ Aspiram reconhecimento profissional.

Dessa forma, torna-se relevante a “epistemologia da prática profissional”, proposta por Tardif (2014), compreendendo o estudo do conjunto dos saberes mobilizados pelos educadores em seu espaço de trabalho. Nesse sentido, identificar os elementos que constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil, analisando sua emergência e relação com os saberes da prática pedagógica, se configura eixo central da experiência formadora de cada sujeito/educador. A esse respeito, para Gauthier et al., (2013, p. 344), os saberes docentes advêm parcialmente na formação específica, são adquiridos na “socialização da experiência da prática pedagógica”, são incitados no contexto escolar e estão relacionados ao ensino e à tradição, ou seja, as experiências e lembranças que o professor carrega em sua história como aluno, absorvendo modelos profissionais.

A inter-relação entre o eu pessoal e o eu profissional também é defendida por Nóvoa (1995) ao sugerir o resgate do saber emergente da experiência pedagógica dos professores, por meio da pesquisa e da reflexão sobre os momentos significativos de suas trajetórias pessoais e profissionais, como possibilidade de reconhecerem-se e apropriarem-se dos saberes de que são portadores. Nesse sentido, tal concepção tem como consequência o fato de a formação se tornar contínua. Portanto, as ideias de Nóvoa podem acompanhar as de Tardif (2014, p. 293) quando argumenta que “as relações entre pesquisa e profissão podem abranger um vasto leque de atividades e de projetos, contanto que estes estejam realmente embasados na vivência profissional dos professores”.

Considerando-se que as experiências pessoais e profissionais se entrecruzam na prática pedagógica, compondo a identidade profissional docente, identidade em constante transformação, cabe destacar que as práticas educativas, nos diferentes contextos institucionais, são também espaços de formação.

A definição da identidade profissional do professor, então, não é vista em termos abstratos, mas em contextos, em relação aos colegas, aos pais e, acima de tudo, às crianças, mas também em relação a sua própria identidade e à sua formação pessoal e educacional, além da sua experiência (RINALDI, 2012, p. 106).

Como consequência do processo investigativo, as contribuições e considerações apoiadas pelo referencial teórico utilizado permitem sugerir/apresentar algumas temáticas que merecem ser aprofundadas num processo dialógico junto à

coordenação pedagógica e às educadoras da Instituição de Educação Infantil ACM Vovô Cazemiro na perspectiva de que possam assumir, desde uma postura reflexiva, os saberes que direcionam suas práticas:

- ✓ Resgate e reconhecimento das histórias de vida, das experiências pessoais, pré-profissionais dos educadores, que influenciaram na identificação e escolha pela profissão docente na educação infantil;
- ✓ Diálogo reflexivo com os educadores que trabalham na educação infantil para identificação de seus saberes experienciais e saberes profissionais revelados em suas práticas cotidianas;
- ✓ Resgate da dimensão lúdica do educador infantil;
- ✓ Reflexões sobre os conceitos de criança, educação, papel do educador, tempo e espaço de aprendizagem;
- ✓ Estudo dos objetivos previstos para a educação infantil e sua real relevância no desenvolvimento integral das crianças;
- ✓ Apropriação dos documentos referenciais e pressupostos teóricos que norteiam as práticas educativas na educação infantil;
- ✓ Articulação entre teoria e prática, a partir das demandas do contexto institucional;
- ✓ Oficinas que oportunizem o desenvolvimento das habilidades interativas, expressivas e criativas dos educadores como, por exemplo, experiências com recursos e materiais alternativos, jogos e brincadeiras, contações de histórias, articulação entre os projetos de estudo e as atividades cotidianas na escola infantil, entre outras demandas.

Essa perspectiva de formação profissional se assenta numa visão de mundo contextualizada, na qual apoia-se nos pressupostos de Tardif (2014), Pimenta (2005), Nóvoa (1995) e Josso (2010), autores que reconhecem a inter-relação entre as experiências pessoais e as experiências profissionais (marco teórico desta pesquisa e argumento central do metatexto construído), a constituição da identidade profissional e os saberes docentes, imersa em um processo de interação entre o educador e o ambiente no qual está inserido.

Por fim, o que tangenciou a presente investigação foi a relação entre as experiências, envolvendo elementos da dimensão pessoal e profissional e os saberes mobilizados na prática cotidiana, saberes que dela decorrem e servem para

lidar com os prazeres, os desafios, as incertezas, dando significado às circunstâncias de trabalho que lhe são próprias, tecendo a identidade profissional de cada educadora:

Faz seis anos só que eu trabalho [...], eu sempre sonhei em ser professora, mas com o passar do tempo foi ficando para trás... Daí, na realidade, eu fui fazer o magistério e, quando eu comecei a ter contato mais direto com as crianças, para mim foi tão gratificante. Aquela coisa assim que é muito boa. É cansativo né... [...] mas depois, todo retorno que a gente tem deles [crianças], quando a gente fica vendo o carinho que eles nos tratam, o amor que eles nos dão também, o retorno daquele amor que a gente dá para eles... Todo esse retorno para mim é ímpar, muito gratificante. Fora que eu adoro ler, gosto de estar sempre aprendendo. Eu estou sempre buscando para poder trabalhar com eles [crianças] (ENT.1AN).

Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 301) sugere que “A concepção do saber profissional tem repercussões diretas na identidade dos profissionais”. Dessa forma, os achados da pesquisa, ou seja, alguns elementos constitutivos das identidades das educadoras, relacionados aos saberes da prática pedagógica, confrontaram-me com o meu saber-fazer no contexto no qual trabalho, levando-me a questionar e a refletir sobre minhas próprias ações como educadora, renovando cotidianamente o compromisso profissional para com a educação das crianças pequenas. Experiência como esta não se interrompe com a finalização desta pesquisa. Entretanto, é preciso pôr o ponto final no texto para, quem sabe, mais adiante, ampliar as reflexões decorrentes deste projeto investigativo, produzindo conhecimentos a partir da experiência formadora como profissional e pesquisadora. A propósito de Larrosa (2015, p. 33), “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.

REFERÊNCIAS

ACM. Associação Cristã de Moços. **Cruzeiro do Sul**. Disponível em: <<http://www.acm-rs.com.br/portal/desenvolvimento-social/acm-fundacao-cazemiro-bruno-kurtz>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

AKAMINE, Aline Aparecida. **O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial**. 2012. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/696/1/Aline%20Aparecida%20Akamine.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANTOLÍ, Vicença B. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In.: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 77-108.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ARAÚJO, Alberto. F.; ARAÚJO Joaquim Machado. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRANT, Patrícia Regina Silveira de Sá. **Do perfil desejado – A invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Aceso em: 02 mar. 2016.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Aceso em: 02 mar. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2001.

_____. Ministério Da Educação. CNE. CEB. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11.

_____. Ministério Da Educação. CNE. CEB. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério Da Educação. CNE. CEB. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN Maria da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/741/1/ADELIR%20APARECIDA%20MARINHO%20DE%20BARROS.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BORBA, Denise Aparecida. **As representações sociais dos professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional**. 2013. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Santos, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/1001>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRITO, Angela do Ceu Ubaiara. **Práticas de mediação de uma professora de educação infantil**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../48/.../ANGELA_DO_CEU_UBAIARA_BRITO_rev.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos. **Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2014.

CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In.: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

CERISARA, Ana B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.31, Rio de Janeiro, jan/abr: 2006, p. 07-18.

CORREIO DO POVO. **Tiroteio deixa um morto e três feridos na Vila Cruzeiro**. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Policia/2016/02/580250/Tiroteio-deixa-um-morto-e-tres-feridos-na-Vila-Cruzeiro->>. Acesso em: 15 abr. 2016.

DORNELLES, Leni V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In.: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 101-108.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.145-170.

FARIA, Ana L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FORTUNA, Tania Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Porto Alegre, 2011. 425 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, p. 2013.
GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOI, Lidia. **Práticas educativas entre pares**: estudo do trabalho diário de professoras em um Centro de Educação infantil paulistano. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

GOMIDES, Wagner Luis Tavares. **Transitando na fronteira**: a inserção de homens na docência da educação infantil. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.

GONÇALVES, José A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.

GOODSON. Ivor F. Dar voz aos professores: histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HAIDT, Regina C. C. Didática e Filosofia. In.: **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006. p.10-28.

HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 79-110.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. **O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129076/330194.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

LAGES, Ilma Lemos Pinheiro. **A educação infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8ZKQJ9/disserta__o_mestrado_ilma_lemos_p._lages.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 nov. 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: teoria da instrução e do ensino. In.: **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 52-81.

LOPES, Luciana Pereira da Silva. **Identidade docente na Educação Infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições.** 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/754/1/LUCIANA%20PEREIRA%20DA%20SILVA%20LOPES.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. **E os saberes das crianças ensinam a professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.** Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP, 2013.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Práticas musicais na Escola Infantil. In.: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 123-134.

MATIAS, Barbara Ferreira. **Narrativas de professoras: análise de construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida.** Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 111-140.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 15-133.

MOSSUCATO, Jaqueline Cristina. **Professora, Educadora ou Babá? Desafios para a reconstrução da Identidade Profissional na Educação Infantil.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade

Católica de Campinas. SP. 2012. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/694/1/JAQUELINE%20CRISTINA%20MASSUCATO.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil**. Dissertação de mestrado Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

NÓBREGA, Suely Soares. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. **Entre a fralda e a lousa: Um estudo sobre identidades docentes em berçários**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, 2014.

PEREIRA, Maria A. P. Casa Redonda: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, vol. 3, n. 3 e 4, p. 05-24, 2005/2006.

PINAZZA, Mônica. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro**. 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RITSCHER, Penny. Acolher com as antenas. In: STACCIOLI, Gianfranco. (Org.). **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 17-21.

ROBAYO, Adriana Del Rosario Pineda. **Pedagogía de la Educación Inicial en el Contexto del Desarrollo Integral en la Primera Infancia**. Tesis Doctoral. Red de Universidades Estatales de Colombia –Rudecolombia- Universidad Del Atlántico Doctorado en Ciencias de la Educación Barranquilla, Atlántico, 2015.

_____. **Seminário Temático**: A pedagogia como objeto de Investigação. Disciplina cursada no mestrado em educação da Universidade La Salle, 2016.

_____. **Seminário Temático**: A pedagogia como objeto de Investigação. Disciplina cursada no mestrado em educação da Universidade La Salle, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1991.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. E. dos. **Na esteira dos saberes e práticas da docência na educação infantil**: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI. 2013. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/206/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MAURICIA.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

SANTOS, Héllen Thaís dos. **A constituição da profissionalização docente em creche**: narrativas autobiográficas. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A significação da Pedagogia**: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, Valmir. **Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo**: formação inicial, prática profissional e políticas públicas. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/18/TDE-2014-02-20T111019Z-4841/Publico/SILVA,%20VALMIR%20DA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **Trajetórias de formação de professoras de educação infantil**: história oral de vida. Dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2012.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP. 2014.

SILVA, Idélia Manassés de Barros. **Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional.** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13062/DISSERTACAO%20Idelia%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 nov.

SOBRAL, Conceição. **Os saberes profissionais de professoras da educação infantil nos CMEIS-CRE/Pirajá-Salvador.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Porto Alegre: Vozes, 2014.

_____; LESSARD Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TORRES, Eduardo. **Integrante de quadrilha da Vila Cruzeiro é preso em ação da Polícia Civil.** Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/policia/noticia/2016/04/integrante-de-quadrilha-da-vila-cruzeiro-e-presos-em-acao-da-policia-civil-5757289.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

TROVA, Andreza Gessi. **Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil.** 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/785/1/Andreza%20Gessi%20Trova.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

VIEIRA, Lívia. M. F. A Formação do Profissional da Educação Infantil no Brasil no Contexto da Legislação, das Políticas e da Realidade do Atendimento. In: **Proposições.** Campinas, v. 10, n.1 (28). mar. 1999.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2643/4896.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZAMBRANO, Armando. **Didáctica, pedagogía y saber**. Bogotá: Ed. Magisterio, 2006.



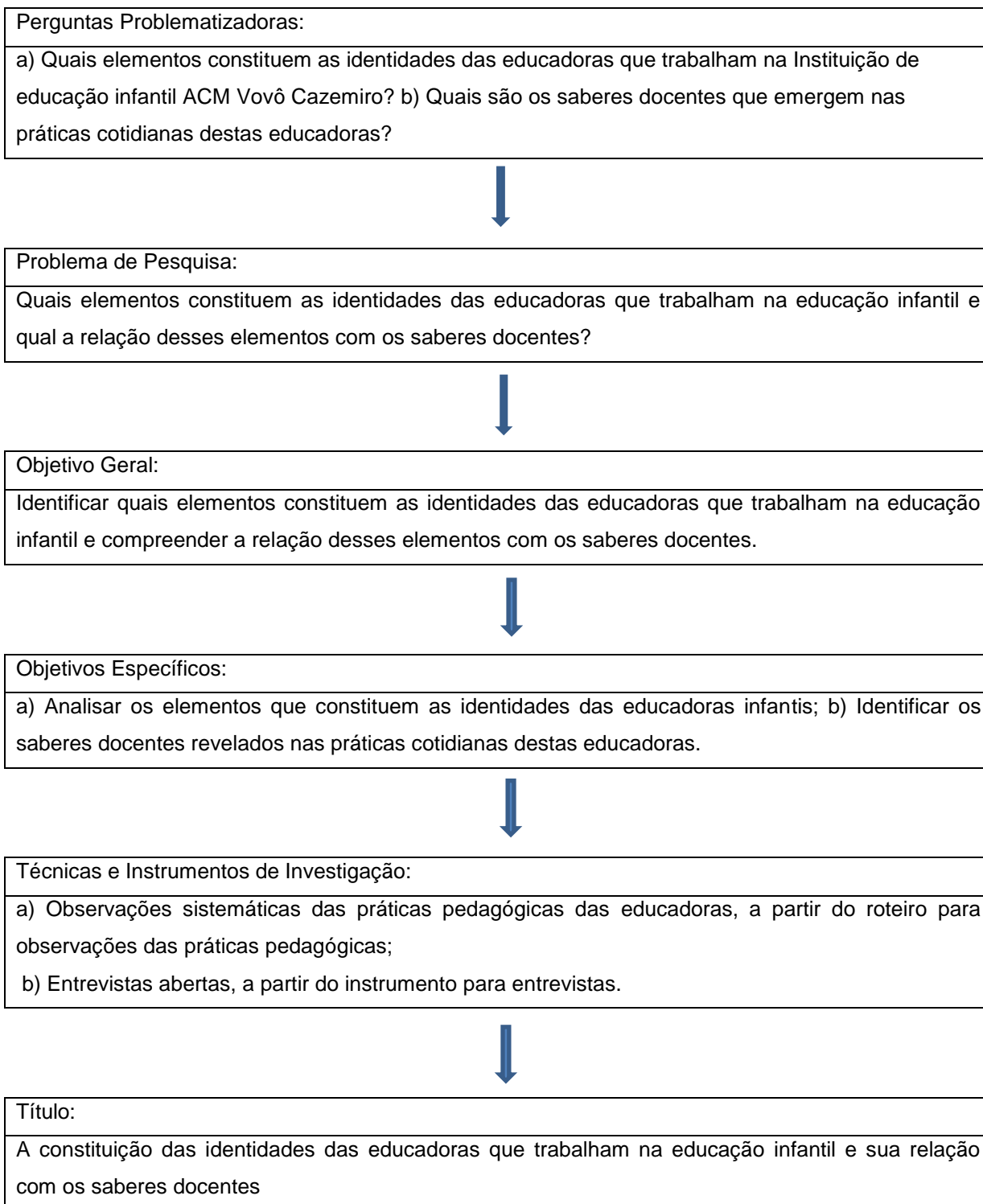
APÊNDICE A – Análise dos Descritores

Descritores	Quantos	10	Período	2012	2016
Coleta					
			Disser.	Teses	Total
Identidade profissional na educação infantil	32		4	36	
Identidade docente e saberes pedagógicos na educação infantil	5		1	6	
Identidade docente na educação infantil	34		3	37	
Identidade docente e saberes pedagógicos	24		16	40	
Saberes da prática na educação infantil	75		22	97	
Saberes da prática pedagógica na educação infantil	39		7	46	
Saberes pedagógicos na educação infantil	25		5	30	
Educação infantil e identidade profissional	33		4	37	
Educação infantil e saberes da prática pedagógica	39		8	47	
Educação infantil e processo de identidade	50		12	62	
Total	356		82	38	
%	81,28		18,72	100,00	

Seleção	Disser.	Teses	Total
Identidade profissional na educação infantil	11	0	11
Identidade docente e saberes pedagógicos na educação infantil	0	0	0
Identidade docente na educação infantil	3	0	3
Identidade docente e saberes pedagógicos	1	1	2
Saberes da prática na educação infantil	8	1	9
Saberes da prática pedagógica na educação infantil	0	0	0
Saberes pedagógicos na educação infantil	0	0	0
Educação infantil e identidade profissional	1	1	1
Educação infantil e saberes da prática pedagógica	0	0	0
Educação infantil e processo de identidade	1	0	1
Total	25	2	27
%	92,59	7,41	100,00

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT.

APÊNDICE B – Matriz de Coerência do Projeto de Pesquisa



Fonte: Produzido pela autora, 2017.



APÊNDICE C1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Equipe Diretiva e Coordenação Pedagógica
ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz - Cruzeiro do Sul
Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro

Eu, Ana Paula Nunes Stoll, estudante do curso de Pós Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico do Centro Universitário La Salle, pertencente à Linha de Pesquisa “Formação de Professores: Teorias e práticas educativas” venho, por meio desta carta de apresentação, formalizar a solicitação para realizar pesquisa acadêmico-científica na ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz, na Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro no ano de 2016. Seguem os objetivos delineados no projeto de modo a melhor especificar os dados necessários para contemplá-los.

Objetivo Geral:

Identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes.

Objetivos específicos:

a) Analisar os elementos que constituem as identidades das educadoras infantis. b) Identificar os saberes docentes revelados nas práticas cotidianas destas educadora

Responsabilidade da Pesquisa:

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são o Prof^o Dr. Leonidas Roberto Taschetto e a mestranda do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário La Salle Ana Paula Nunes Stoll.

Garantiremos o sigilo e a confidencialidade das informações, de modo a preservar a identidade dos participantes e da escola, se assim a Instituição achar necessário. Todo o material coletado ficará sob a responsabilidade dos pesquisadores, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados individuais dos participantes (nomes completos das educadoras) não serão mencionados em apresentações orais ou trabalhos escritos publicados. Pretende-se realizar a devolução dos dados para a Instituição no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado.

Importante destacar que a ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz autoriza a identificação da Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro para a respectiva pesquisa.

Agradecemos, desde já, a colaboração da Instituição e dos participantes envolvidos na realização desta atividade de pesquisa, colocando-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram entrar em contato, poderão fazê-lo pelo telefone (51) 9844-4105 ou pelo mail ana_stoll@yahoo.com.br.

Canoas, _____ de _____ de 2016.

Dr. Leonidas Roberto Taschetto

Ana Paula Nunes Stoll

Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro



APÊNDICE C2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Educadora

ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz - Cruzeiro do Sul
Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro

Eu, Ana Paula Nunes Stoll, estudante do curso de Pós Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico do Centro Universitário La Salle, pertencente à Linha de Pesquisa “Formação de Professores: Teorias e práticas educativas” venho, por meio desta carta de apresentação, formalizar a solicitação para realizar pesquisa acadêmico-científica na ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz, na Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro no ano de 2016. Seguem os objetivos delineados no projeto de modo a melhor especificar os dados necessários para contemplá-los.

Objetivo Geral:

Identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes.

Objetivos específicos:

- a) Analisar os elementos que constituem as identidades das educadoras infantis.
- b) Identificar os saberes docentes revelados nas práticas cotidianas destas educadoras.

Responsabilidade da Pesquisa:

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são o Prof^o Dr. Leonidas Roberto Taschetto e a mestranda do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário La Salle Ana Paula Nunes Stoll.

Garantiremos o sigilo e a confidencialidade das informações, de modo a preservar a identidade dos participantes e da escola, se assim a Instituição achar necessário. Todo o material coletado ficará sob a responsabilidade dos pesquisadores, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados individuais dos participantes (nomes completos das educadoras) não serão mencionados em apresentações orais ou trabalhos escritos publicados. Pretende-se realizar a devolução dos dados para a Instituição no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado.

Importante destacar que a ACM Fundação Cazemiro Bruno Kurtz autoriza a identificação da Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro para a respectiva pesquisa.

Agradecemos, desde já, a colaboração da Instituição e dos participantes envolvidos na realização desta atividade de pesquisa, colocando-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram entrar em contato, poderão fazê-lo pelo telefone (51) 9844-4105 ou pelo mail ana_stoll@yahoo.com.br.

Canoas, _____ de _____ de 2016.

Dr. Leonidas Roberto Taschetto

Ana Paula Nunes Stoll

Educadora

CPF: _____

Instituição de Educação Infantil Vovô Cazemiro



APÊNDICE D – Roteiro: Questionário Sociodemográfico

Objetivo Geral do Projeto
Identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes.
Objetivos Específicos do Projeto
Analisar os elementos que constituem as identidades das educadoras infantis.
Identificar os saberes docentes revelados nas práticas cotidianas destas educadoras.
Objetivos Específicos do Instrumento
Coletar informações sobre idade, nível de formação profissional, tempo em que trabalha na educação infantil, vínculo institucional e carga horária de trabalho.
Identificar o perfil sociodemográfico das educadoras participantes da pesquisa.
Métodos de Coleta e Análise dos Dados
Os seis questionários individuais serão preenchidos pelas educadoras.
Ao final, será realizado o levantamento dos dados dos Questionários Sociodemográficos preenchidos pelas educadoras.

Fonte: Produzido pela autora, 2017.



APÊNDICE E – Instrumento: Questionário Sociodemográfico

1. Nível de Formação Pedagógica		Sim	Não
Concluiu o Ensino Médio?			
Concluiu também o Curso Normal (Magistério)?			
Está realizando o Curso Normal (Magistério)?			
Está cursando graduação (licenciatura) em Pedagogia?			
Está cursando outra graduação (curso superior)?			
Qual?			
Concluiu graduação (licenciatura) em Pedagogia?			
Concluiu outra graduação (curso superior)?			
Qual?			
Está cursando especialização (pós-graduação) na área de Educação?			
Qual?			
Concluiu especialização (pós-graduação) na área de Educação?			
Qual?			
2. Qual a sua data de nascimento?			
3. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?			
		anos	meses
4. Há quanto tempo trabalha nesta Escola?			
		anos	Meses
5. Qual a sua carga horária semanal de trabalho nesta Escola?			
			horas
6. Descreva os outros cursos que realizou na área da Educação?			

Fonte: Produzido pela autora, 2017.



APÊNDICE F – Resultados dos Questionários Sociodemográficos

1. Nível de Formação Pedagógica	Sim	Não
Concluiu o Ensino Médio?	6	0
Concluiu também o Curso Normal (Magistério)	4	2
Está realizando o Curso Normal (Magistério)?	1	5
Está cursando graduação (licenciatura) em Pedagogia?	2	4
Está cursando outra graduação (curso superior)?	0	0
Concluiu graduação (licenciatura) em Pedagogia?	0	0
Concluiu outra graduação (curso superior)?	0	0
Está cursando especialização (pós-graduação) na área de Educação?	0	0
Concluiu especialização (pós-graduação) na área de Educação?	0	0

2. Qual a sua data de nascimento?	Mínimo:	33 anos	Máximo	58 anos
--	---------	---------	--------	---------

3. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?	Mínimo	3 anos	Máximo	15 anos
--	--------	--------	--------	---------

4. Há quanto tempo trabalha nesta Escola?	Mínimo	7 meses	Máximo	6 anos
--	--------	---------	--------	--------

5. Qual a sua carga horária semanal de trabalho nesta Escola?	40	horas
--	----	-------

6. Descreva os outros cursos que realizou na área da Educação?
Educador Assistente: 5 realizaram este curso.

Fonte: Produzido pela autora, 2017.



APÊNDICE G – Roteiro Para Observação

Objetivo Geral do Projeto

Identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes.

Objetivos Específicos do Projeto

Analisar os elementos que constituem as identidades das educadoras infantis.

Identificar os saberes docentes revelados nas práticas cotidianas destas educadoras.

Objetivos Específicos do Instrumento

Viabilizar a observação presencial da prática pedagógica das educadoras.

Observar aspectos pertinentes às relações interpessoais, pedagógicas e institucionais.

Identificar as concepções que sustentam as práticas pedagógicas no espaço-ambiente.

Métodos de Coleta e Análise dos Dados

Observação da organização do espaço da sala de aula.

Observação da relação entre educadora(s) e crianças.

Observação das experiências relacionais e simbólicas de promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Observação do planejamento didático a partir da narrativa ou ação pedagógica junto à turma.

Observação das experiências de ensino e aprendizagem que envolvam as áreas do conhecimento.

As seis observações sistemáticas presenciais serão realizadas pela manhã, com duração de duas a 4 quatro horas, gerando os Relatórios das Observações.

Ao final, os Relatórios das Observações serão analisados a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva.

Fonte: Produzido pela autora, 2017.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE H – Roteiro Para Entrevista

Objetivo Geral do Projeto

Identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes.

Objetivos Específicos do Projeto

Analisar os elementos que constituem as identidades das educadoras infantis.

Identificar os saberes docentes revelados nas práticas cotidianas destas educadoras.

Objetivos Específicos do Instrumento

Viabilizar a entrevista aberta presencial das educadoras infantis.

Coletar informações referentes à constituição das identidades destas educadoras e sua relação com os saberes docentes.

Métodos de Coleta e Análise dos Dados

As seis entrevistas individuais presenciais serão realizadas pela manhã, com duração de 20 a 60 minutos, transcritas, gerando o Relatório de Entrevistas.

Ao final, os Relatórios das Entrevistas serão analisados a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva.

Fonte: Produzido pela autora, 2017.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE I – Instrumento de Entrevista

1. Me conta quais são as suas principais lembranças da infância.

2. Me conta sobre a sua experiência de trabalho na educação infantil.

3. Como você se sente trabalhando com crianças pequenas?

4. Para você, o que é necessário para uma educadora exercer com competência sua profissão?

5. O que você sabe sobre características do desenvolvimento das crianças de zero a três anos?

6. O que você sabe sobre características do desenvolvimento das crianças de três a seis anos?

7. Como você descreveria a sua forma de trabalhar com as crianças?

8. A instituição atende crianças em situação de vulnerabilidade social. Quais são as principais necessidades das crianças desta turma?

9. Como você planeja o trabalho com as crianças?

10. Me conta quais são os desafios do cotidiano.

11. Como a sua família e amigos percebem o seu trabalho?

Fonte: Produzido pela autora, 2017.

APÊNDICE J - PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO E DE CATEGORIZAÇÃO						
UNIDADES				CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES
ENT.1AN.01, ENT.2CA.02, ENT.3CN.04, ENT.3CN.05, ENT.4CL.04, ENT.5DE.02, ENT.5DE.04, ENT.5DE.05, ENT.6MC.03, ENT.6MC.04.				C1		
ENT.1AN.04, ENT.2CA.30, ENT.4CL.05, ENT.5DE.06, ENT.5DE.09.				C2		
ENT.1AN.03, ENT.2CA.03, ENT.5DE.03, ENT.5DE.07, ENT.6MC.08.				C3		
ENT.1AN.07, ENT.2CA.06, ENT.2CA.07, ENT.2CA.08, ENT.2CA.09, ENT.2CA.13, ENT.2CA.23, ENT.2CA.24, ENT.2CA.26, ENT.2CA.28, ENT.2CA.29, ENT.3CN.01, ENT.3CN.11, ENT.4CL.06, ENT.4CL.07, ENT.4CL.08, OBS.4CL.01, ENT.5DE.08, ENT.5DE.10, ENT.5DE.11, ENT.5DE.12, OBS.5DE.01, ENT.6MC.09.				C4		
OBS.1AN.03, OBS.2CA.04, OBS.3CN.04, OBS.4CL.04, OBS.5DE.04, OBS.6MC.04, ENT.1AN.12, OBS.1AN.05, OBS.1AN.06, OBS.1AN.07, OBS.1AN.09, OBS.1AN.10, OBS.1AN.11, OBS.2CA.10, OBS.2CA.05, OBS.2CA.07, OBS.3CN.05, OBS.3CN.06, OBS.4CL.02, OBS.5DE.03, OBS.5DE.05, OBS.5DE.06, OBS.5DE.09, OBS.5DE.10, ENT.6MC.06, ENT.6MC.07, OBS.6MC.01, OBS.3CN.03, ENT.5DE.13, OBS.5DE.02, OBS.5DE.08, ENT.6MC.11, ENT.6MC.12, ENT.1AN.11, ENT.2CA.11, ENT.2CA.14, ENT.2CA.27, OBS.3CN.01, ENT.4CL.13, ENT.1AN.10, OBS.1AN.08, ENT.2CA.16, ENT.2CA.21, ENT.3CN.03, ENT.4CL.09, OBS.4CL.03, ENT.5DE.17, ENT.6MC.15, ENT.6MC.16, ENT.1AN.05, ENT.1AN.09, OBS.1AN.02, OBS.1AN.04, ENT.2CA.01, ENT.2CA.04, ENT.2CA.05, ENT.2CA.15, ENT.2CA.25, OBS.2CA.01, OBS.2CA.02, OBS.2CA.03, OBS.2CA.06, OBS.2CA.09, ENT.3CN.06, ENT.3CN.07, ENT.3CN.08, ENT.3CN.09, ENT.3CN.10, ENT.3CN.13, OBS.3CN.02, OBS.3CN.07, ENT.4CL.10, ENT.4CL.11, ENT.4CL.12, ENT.4CL.14, OBS.4CL.05, OBS.4CL.06, ENT.5DE.14, ENT.5DE.18, OBS.5DE.07, ENT.6MC.01, ENT.6MC.05, ENT.6MC.13, ENT.6MC.14, OBS.6MC.02, OBS.6MC.03, OBS.6MC.05, OBS.6MC.06, OBS.6MC.07, OBS.6MC.08.					S5A	OBS.1AN.03, OBS.2CA.04, OBS.3CN.04, OBS.4CL.04, OBS.5DE.04, OBS.6MC.04.
					S5B	ENT.1AN.12, OBS.1AN.05, OBS.1AN.06, OBS.1AN.07, OBS.1AN.09, OBS.1AN.10, OBS.1AN.11, ENT.2CA.10, OBS.2CA.05, OBS.2CA.07, OBS.3CN.05, OBS.3CN.06, OBS.4CL.02, OBS.5DE.03, OBS.5DE.05, OBS.5DE.06, OBS.5DE.09, OBS.5DE.10, ENT.6MC.06, ENT.6MC.07, OBS.6MC.01.
					S5C	OBS.3CN.03, ENT.5DE.13, OBS.5DE.02, OBS.5DE.08, ENT.6MC.11, ENT.6MC.12.
					S5D	ENT.1AN.11, ENT.2CA.11, ENT.2CA.14, ENT.2CA.27, OBS.3CN.01, ENT.4CL.13.
					S5E	ENT.1AN.10, OBS.1AN.08, ENT.2CA.16, ENT.2CA.21, ENT.3CN.03, ENT.4CL.09, OBS.4CL.03, ENT.5DE.17, ENT.6MC.15, ENT.6MC.16.
ENT.1AN.02, ENT.1AN.06, ENT.1AN.08, ENT.1AN.13, OBS.1AN.01, ENT.2CA.12, ENT.2CA.17, ENT.2CA.18, ENT.2CA.19, ENT.2CA.20, ENT.2CA.22, OBS.2CA.08, ENT.3CN.02, ENT.3CN.12, ENT.4CL.01, ENT.4CL.02, ENT.4CL.03, ENT.5DE.01, ENT.5DE.15, ENT.5DE.16, ENT.6MC.02, ENT.6MC.10.				C6		