



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA

**“O QUE NOS UNE É MAIS FORTE DO QUE O QUE NOS SEPARA”:
A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES A PARTIR DAS INTERAÇÕES
ENTRE PROFESSORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORTALEZA

2022

ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA

“O QUE NOS UNE É MAIS FORTE DO QUE O QUE NOS SEPARA”:
A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES A PARTIR DAS INTERAÇÕES
ENTRE PROFESSORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação Brasileira. Área de Concentração: Linguagens e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P166" Paiva, Ana Carine dos Santos de Sousa.
"O que nos une é mais forte do que o que nos separa" : A construção das identidades docentes a partir das interações entre professoras no contexto da Educação Infantil / Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva. – 2022.
269 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.
1. Educação Infantil. 2. Identidade Docente. 3. Interações. 4. Pares Docentes. I. Título.
CDD 370
-

ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA

“O QUE NOS UNE É MAIS FORTE DO QUE O QUE NOS SEPARA”:
A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES A PARTIR DAS INTERAÇÕES
ENTRE PROFESSORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação Brasileira. Área de Concentração: Linguagens e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz

Aprovada em: 16/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.(a) Dr.(a) Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof. (a) Dr.(a) Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. (a) Dr.(a) Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. (a) Dr.(a) Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Para todas as crianças deste país, em especial, para minha Maria Sofia, que mobilizam as minhas forças para construir um mundo melhor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar o dom da vida todos os dias e permitir que a história que venho construindo ao longo dos meus anos seja repleta de alegrias, amores, encontros e desafios como foi a construção deste estudo.

Ao meu amado esposo, Guilherme Filho, que me incentiva a sempre buscar meus sonhos e que vem construindo uma linda história e família comigo.

A minha amada mãe, Francisca Elen, pelo amor incondicional e por sempre estar ao meu lado! Gratidão por tudo!

Aos meus queridos, pai Benedito e irmão João Paulo pelo apoio e carinho!

À querida professora e amiga Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz, por ter me dado a honra de ser sua orientanda mais uma vez; por não me deixar desistir desta tese, deste sonho! Aprendo sempre com você!

Às professoras Denise Maria de Carvalho Lopes, da UFRN, Isabel Maria Sabino de Farias, da UECE, Maria Carmem S. Barbosa, da UFRGS, Rosimeire Costa de Andrade Cruz, da UFC, Tacyana Karla Gomes Ramos, da UFS pelas participações sensíveis e competentes, contribuindo para primeira e segunda qualificação e defesa da tese.

Aos queridos, Graça (sogra) e Guilherme (sogro), sempre nos ajudando nos momentos em que precisamos.

À amiga, Ana Paula Furtado, que desde o mestrado está comigo nessa aventura que é realizar pesquisa. Gratidão por tudo!

Às queridas amigas e companheiras de trabalho da “celulalinda” Paloma Almeida, Renata Facó, Naiana Maia, Delane Nogueira, Juliana Landim e Danielly Patrício pela parceria neste momento de escrita da tese e pela sensibilidade comigo. Gratidão!

Às incentivadoras, amigas da COEI, Aline Maria, Cici, Tatiane, Jammes, Célia, Ana Maria, Ana Lúcia, Renata Ferrer, Deinha, Jisle, Elizangela, Aldinha, Valéria, Paula Andréa.

À amiga querida, Simone Calandrine, que me incentivou a viver esse percurso, sempre confiando no meu potencial e estendendo sua mão generosa.

Ao grupo de estudos MIRARE e ao Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC), que fazem parte da minha história acadêmica e de vida!

Às amigas da LIDELEC, Larissa, Janaina Clarindo e Janice Débora, por compartilharem comigo experiências, estudos e afetos.

À amiga forte e inspiradora Luiza Brilhante que acreditou e me incentivou.

À amiga Cíntia Santiago, que esteve comigo neste percurso, sempre com alegria!

Às amigas Patrícia Coelho, Mônica Regina e Nara Sena, da UFC para a vida!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFC, pelas discussões propostas nas disciplinas que realizei.

Aos funcionários da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC.

Às professoras que aceitaram participar deste trabalho, que me acolheram desde o primeiro contato, com respeito e confiança.

À SME de Fortaleza que permitiu meu ingresso em uma de suas instituições para a realização desta pesquisa.

Às crianças, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que são a razão dos meus estudos e do trabalho que desenvolvo cotidianamente.

A todos que, de alguma forma, vivenciaram comigo esse capítulo da minha história!

“Há um tempo em que é preciso abandonar as
roupas usadas.
Que já tem a forma do nosso corpo.
E esquecer os nossos caminhos que nos levam
sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia.
E se não ousarmos fazê-la,
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos.”

(Fernando Teixeira de Andrade)

RESUMO

Este trabalho científico situou-se no campo da Educação Infantil (EI), teve como objeto de estudo a construção da identidade docente, a partir das interações entre pares docentes, seu objetivo geral foi analisar como as interações entre professoras influenciam na construção das suas identidades como docentes de bebês e de crianças pequenas. Como fundamentação teórica, pautamo-nos nas contribuições de Ciampa (2005; 2012), Rocha (1998), Bondioli e Mantovani (1998), Fortunati (2009; 2017), Freire (2014), Malaguzzi (1999; 2016), Placco *et al.* (2015), dentre outros autores. A pesquisa ancorou-se em uma abordagem qualitativa e no método de estudo de caso, realizado com 11 professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) municipal, na cidade de Fortaleza-CE. Estas profissionais participaram de entrevistas individuais em profundidade e sessões de grupo focal. Como resultados, encontramos que: as interações entre pares que as docentes realizam no cotidiano do CEI têm contribuído fortemente para a construção das suas identidades docentes na EI, assim como para mudanças de valores e atitudes relativos às crianças e suas famílias que ocorrem especialmente pela estratégia de observações constantes das práticas e atitudes das colegas, percebendo como estas se relacionam com o outro (profissionais, crianças e famílias); as professoras defendem como especificidades do trabalho pedagógico na EI: a realização sistemática de estudos sobre a Educação Infantil, a parceria com as famílias, a escuta das crianças, a organização de propostas que encantem as crianças, a organização dos ambientes do CEI de forma colaborativa; as professoras realizam momentos formativos informais que acontecem no contexto do CEI, nos quais discutem temas e situações problemas que emergem do cotidiano com as crianças; apontam que a formação continuada ofertada pela SME necessita de estratégias que tenham como centro da formação a escuta das docentes, com temáticas que emergem de seus contextos, assim como, promover formações ao longo do ano letivo, nas quais os pares docentes possam dialogar sobre suas concepções, valores, crenças e práticas pedagógicas que sustentam o fazer cotidiano com as crianças e que impactam diretamente na construção das identidades docentes de quem atua na EI, bem como na construção da identidade da própria etapa da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; identidade docente; interações; pares docentes

ABSTRACT

This scientific work was located in the field of Early Childhood Education and had as object of study the construction of the teaching identity, from the interactions between teaching pairs, its general objective was to analyze how the interactions between teachers influence the construction of their identities as teachers of babies and small children. As a theoretical foundation, we are guided by the contributions of Ciampa (2005; 2012), Rocha (1998), Bondioli and Mantovani (1998), Fortunati (2009; 2017), Freire (2014), Malaguzzi (1999; 2016), Placco *et al.* (2015), among other relevant authors. The course of this research was based on a qualitative approach and on the case study method, carried out with 11 teachers from a municipal Early Childhood Education Center (ECEC), located in the city of Fortaleza-CE. These professionals participated in in-depth individual interviews and two focus group sessions. As a result of this study, we found that: the interactions/exchanges between peers that the teachers carry out in the daily life of the ECEC have strongly contributed to the construction of their teaching identities in the Early Childhood Education, as well as to changes in values and attitudes relating to children and their families; the transformations that occurred in the teaching action happen, mainly, through the strategy of constant observations that the teachers carry out of the practices and attitudes of their colleagues, realizing how they relate to each other (professionals, children and families); the teachers defend as specificities of the pedagogical work in the Early Childhood Education: the systematic carrying out of studies on Early Childhood Education, the partnership with the families, listening to the children, the organization of proposals that delight the children, the organization of the Early Childhood Education Center environments in a collaborative way; The teachers' reports point out that the continuing education offered by the Education Secretary needs strategies that have listening to the teachers as their training center, as well as their difficulties and themes that emerge from their contexts, as well as promoting of interaction throughout the year teaching, in which the teaching peers can dialogue about their conceptions, values, beliefs, concerns and pedagogical practices that support the daily work with the children and that directly impact the construction of the teaching identities.

Keywords: Early Childhood Education; teaching identity; interactions; teaching peers.

RESUMEN

Este trabajo científico se ubicó en el campo de la EI, tuvo como objeto de estudio la construcción de la identidad docente, a partir de las interacciones entre pares docentes, su objetivo general fue analizar cómo las interacciones entre docentes influyen en la construcción de sus identidades como docentes de bebés y niños pequeños. Como fundamento teórico nos guiamos por los aportes de Ciampa (2005; 2012), Rocha (1998), Bondioli y Mantovani (1998), Fortunati (2009; 2017), Freire (2014), Malaguzzi (1999; 2016), Placco *et al.* (2015), entre otros autores. El curso de esta investigación se basó en un enfoque cualitativo y en el método de estudio de caso, realizado con 11 docentes de un Centro de Educación Infantil (CEI) municipal, en la ciudad de Fortaleza-CE. Estos profesionales participaron en entrevistas individuales en profundidad y dos sesiones de grupos focales. Como resultado encontramos que: las interacciones entre pares que los docentes realizan en el cotidiano del CEI han contribuido fuertemente a la construcción de sus identidades docentes en el IE, así como a los cambios de valores y actitudes en relación con los niños y sus familias; los cambios en la acción docente pasan por la estrategia de constantes observaciones que los docentes realizan de las prácticas y actitudes de sus compañeros, percatándose de cómo se relacionan entre sí (profesionales, niños y familias); defienden como especificidades del trabajo pedagógico en la IE: la realización sistemática de estudios sobre Educación Infantil, la colaboración con las familias, la escucha de los niños, la organización de propuestas que deleite a los niños, la organización de los ambientes de la CEI de manera colaborativa; los docentes han fortalecido sus identidades docentes a través de momentos formativos informales que se dan en el contexto del CEI, en los que discuten con los niños temas y situaciones problemáticas que surgen de la cotidianidad; Los relatos de los docentes señalan que la educación permanente que ofrece la PYME necesita de estrategias que tengan como centro de formación la escucha de los docentes y temáticas que emergen de sus contextos, en el cual los pares docentes pueden dialogar sobre sus concepciones, valores, creencias, inquietudes y prácticas pedagógicas que sustentan el trabajo cotidiano con los niños y que impactan directamente en la construcción de las identidades docentes de quienes actúan en IE.

Palabras clave: educación infantil; identidad docente; interacciones; pares docentes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
SEB	Secretaria de Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	A constituição do interesse pelo tema identidade docente.....	17
1.2	Do objeto de estudo aos objetivos da pesquisa.....	23
2	PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	32
2.1	BDBTD	32
2.2	ANPED (GT 07 e GT 08)	40
2.3	SCIELO	48
3	A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
3.1	A perspectiva de identidade desse estudo.....	56
3.2	A identidade da etapa da Educação Infantil no Brasil	62
3.3	As especificidades de uma docência em construção: perspectivas participativas na Educação Infantil	70
3.3.1	<i>Elementos que sustentam e constituem a docência na Educação Infantil.....</i>	75
3.3.1.1	<i>Interações e relações de escuta</i>	76
3.3.1.2	<i>Parceria com as famílias das crianças</i>	84
3.3.1.3	<i>Documentação Pedagógica</i>	88
3.3.1.4	<i>Planejamento de oportunidades de aprendizagem</i>	96
3.3.1.5	<i>Organização de contextos de experiências (tempos, espaços e materiais)</i>	102
3.4	O papel da formação na construção de identidades docentes	115

3.4.1	<i>As trocas entre pares e o papel da formação continuada</i>	117
3.4.2	<i>A aprendizagem do adulto professor em uma perspectiva interacionista</i>	128
4	PERCURSO INVESTIGATIVO: ESCOLHAS, CAMINHOS E DILEMAS	137
4.1	A abordagem e o método da pesquisa	138
4.2	Locus da pesquisa e desafios impostos pelo contexto da pandemia.....	142
4.3	As participantes da pesquisa: as professoras nos convidam a continuar...	154
4.4	Técnicas e instrumentos metodológicos	159
4.4.1	<i>Observação Participante</i>	159
4.4.2	<i>Entrevista em profundidade</i>	165
4.4.3	<i>Grupo focal</i>	167
4.4.4	<i>Questionário</i>	172
4.5	<i>Construção e Análise dos dados</i>	172
5	AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES	176
5.1	“Eu me sinto professora de verdade”: A percepção das professoras sobre as especificidades da docência na Educação Infantil	178
5.1.1	<i>O que é ser docente de bebês e crianças?</i>	180
5.1.2	<i>Elementos que constituem as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil</i>	183
5.2	O olhar atribuído pelo outro sobre a docência na Educação Infantil: Repercussões na construção da identidade docente.....	202
5.2.1	<i>A visão da sociedade</i>	203

5.2.2	<i>A visão dos pares docentes do CEI</i>	210
6	AS INTERAÇÕES COMO EIXO NORTEADOR DAS TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICA PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO QUE AS PROFESSORAS VIVENCIAM	220
6.1	<i>Momentos formativos suscitados pelas interações entre as professoras.....</i>	220
6.1.1	<i>Momentos formativos que comecem nas interações informais no cotidiano do CEI</i>	222
6.1.2	<i>Momentos formativos pela SME</i>	230
7	CONCLUSÕES: CAMINHOS PARA NOVAS PROPOSIÇÕES	238
	REFERÊNCIAS	249
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista em profundidade	258
	APÊNDICE B – Roteiro Grupo Focal – Sessão 01	259
	APÊNDICE C – Roteiro Grupo Focal – Sessão 02	261
	ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP	263

1 INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19), iniciada no ano de 2019 no mundo e, mais especificamente, em 2020 no contexto brasileiro, trouxe muitas aprendizagens para nós enquanto humanidade. Uma dessas aprendizagens se refere a importância das interações com o outro para nossa saúde física e mental, para o nosso bem-estar. Durante os meses de isolamento social que vivemos nos anos de 2020 e 2021, ficou evidenciado o quanto estar presencialmente entre colegas e familiares é algo fundamental para uma vida mais plena e saudável.

A pesquisa que realizamos, para a construção desta tese, iniciou-se em pleno período de pandemia e teve como objeto de estudo a construção das identidades docentes¹ a partir das interações entre pares no contexto de um Centro de Educação Infantil. Essa pesquisa ancora-se no âmbito da Educação Infantil, compondo um conjunto de outros estudos nessa área que vem sendo desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE), na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), mais especificamente, faz parte de uma das pesquisas realizadas na Linha de Pesquisa: Linguagens e Práticas Educativas (LIPED), no Eixo: Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores².

Acreditamos que esse estudo traz uma necessária discussão sobre as interações entre professoras da Educação Infantil, do quanto podem impactar no desenvolvimento profissional e na construção das identidades docentes destas pessoas.

1.1 A constituição do interesse pelo tema identidade docente na Educação Infantil

O tema, identidade docente na Educação Infantil, tem me inquietado desde 2013 quando iniciei um trabalho como formadora de professores dessa etapa, no município de

1 Neste estudo adotados o termo identidades docentes no plural, pois concordamos com a perspectiva de Gentil (2006, p. 186) ao afirmar que apesar de o elo das identidades de professores ser o trabalho docente com crianças, todavia, devemos considerar os aspectos que distinguem uma pessoa da outra, como suas crenças, valores, concepções e histórias de vida, desta forma, “não podemos falar de identidade no singular, mas é preciso falar de identidades” no plural, de uma multiplicidade de identidades em um mesmo grupo de profissionais.

2 Para conhecer as pesquisas realizadas na PPGE consultar: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/349>

Fortaleza-CE, em Escolas Municipais, Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas. Como formadora, percebia muitas fragilidades teóricas nos discursos das professoras nos momentos de formação coletiva, que aconteciam mensalmente. Nos acompanhamentos pedagógicos que realizava em um grupo de instituições que ficavam na minha responsabilidade como formadora, percebia que essa fragilidade no discurso se expressava também nas práticas pedagógicas com bebês e crianças. As observações e diálogos com as professoras nesses momentos inquietavam-me no sentido de que a maioria delas tentava fazer o seu melhor com a turma de crianças que atuavam, porém, pela fragilidade teórica e de espaços de reflexão com suas colegas e coordenadoras realizam práticas que desrespeitavam os direitos das crianças.

Outra experiência, que ampliou meu olhar sobre esse tema, foi a de Coordenadora Pedagógica (CP) em duas escolas públicas, em que acompanhava turmas de Infantil IV e Infantil V³, nos anos de 2014 e 2016. Nessa função, em que colaborarei na formação continuada de professoras de EI no contexto da escola, percebi novamente, o quanto a identidade docente nessa etapa ainda é frágil. Compreendi o quanto as professoras precisavam do outro para se constituir, de aprofundamento teórico e, também, de apoio de políticas de formação que possibilitem a troca entre professores, num trabalho colaborativo de formação, especialmente, no contexto em que vivem a pedagogia com as crianças pequenas. Enquanto CP da pré-escola, nos espaços e tempos que organizava para dialogarmos sobre projetos, as crianças e suas famílias, percebia nas falas das professoras uma resistência forte em respeitar as especificidades das crianças dessa faixa etária e também de compreender o papel delas no trabalho com essas crianças e suas famílias. Mas com muitos diálogos entre elas e também alguns individualizados fui percebendo uma mudança lenta, mas significativa, nas práticas pedagógicas. Especialmente na relação afetiva e respeitosa com as crianças e suas famílias.

Outra experiência importante, que ajudou a definir nosso objeto de estudo, é a participação enquanto membro do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC)⁴, desde 2016. Nos encontros⁵ realizados com os vários municípios cearenses e seus

3 Forma de enturmação realizada nas turmas de pré-escola da Educação Infantil do município de Fortaleza: Crianças entre 4 anos a 4 anos e 11 meses (Infantil IV) e de 5 anos a 5 anos 11 meses de idade (Infantil V).

4 O FEIC é um movimento social, criado em 2003, pelos integrantes da Comissão Interinstitucional de Educação Infantil do Estado do Ceará, é uma instância suprapartidária constituída por pessoas comprometidas com a causa

profissionais (professores, formadores, gestores, técnicos) fica explícito a necessidade formativa dos docentes e gestores em relação as especificidades do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas, assim como o fortalecimento da identidade da etapa da EI.

Mas, foi especialmente durante a pesquisa de mestrado (PAIVA, 2016) que nos deparamos com práticas pedagógicas tão diversificadas dentro de um mesmo contexto educacional, uma das conclusões do referido estudo. Outra questão que também ficou evidente durante os três meses de observações na creche, *locus* da referida pesquisa, foi à percepção que as três professoras planejavam em dias diferentes e não havia possibilidade de espaços e tempos formais para trocas de saberes e fazeres pedagógicos entre elas, no contexto e cotidiano da creche municipal.

Durante este estudo, na entrevista com a professora do Infantil I⁶, docente que apresentava práticas respeitadas, promotoras de aprendizagens e interações com as crianças (PAIVA, 2016), ela expressou que: *como planejamos em dias separados, conversamos e combinamos o que vamos fazer rapidinho na hora do lanche (15 minutos) ou vamos na porta uma da outra ver o que podemos fazer com as crianças* (Profa. Maria – Infantil I). A fala dessa professora se destacou e fez com que realizássemos alguns estudos em relação à aprendizagem dos adultos docentes na companhia dos seus pares, percebendo a importância disso na construção de uma identidade docente fortalecida e coletiva.

Impulsionados pela pesquisa de mestrado, ao iniciarmos o curso de doutorado, realizamos um levantamento sobre as produções nacionais no que se refere a identidade docente na EI, em que delimitamos o período de 2000 a 2018, nos portais: da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), da Associação Nacional de Pós-

da Educação Infantil, com sede em Fortaleza – CE. Sua finalidade é contribuir para assegurar o acesso e a qualidade da Educação Infantil para todas as crianças do Estado, estabelecendo um espaço permanente para discussão, divulgação de ideias, mobilização e articulação das políticas relacionadas a Educação Infantil. O FEIC está ligado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. A história do MIEIB enquanto movimento social de luta em prol de uma educação infantil pública, laica e de qualidade se inicia em 1999, a partir da articulação de alguns comitês estaduais que já discutiam a demanda por educação infantil no país e desde então vem pautando suas ações de incidência política nos temas de maior relevância no cenário nacional, garantindo a consideração das especificidades locais a partir da intervenção dos fóruns estaduais. (<http://www.mieib.org.br>).

5 O FEIC realiza encontros mensais, com os vários municípios do Ceará, no auditório da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

6 Crianças entre 1 ano e 1 ano e 11 meses.

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁷ e do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), encontramos cerca de 23 estudos teóricos e ou pesquisas sobre o tema. Usamos os seguintes descritores ao pesquisar nas referidas plataformas: identidade docente, educação infantil, identidade, professor.

Dos estudos encontrados nas três plataformas, podemos afirmar existem semelhanças com o nosso. Entre elas, a maioria dos trabalhos apontam a relevância da formação inicial e continuada na construção da identidade docente, o que também trazemos como aspecto primordial nessa pesquisa. Porém, salientamos uma diferença central da pesquisa que realizamos e dos trabalhos encontrados, é que nenhum destes teve como foco conhecer a influência dos pares, que neste estudo consideramos ser outros professores, colegas de profissão, na construção da identidade docente. É nessa ótica que essa pesquisa se diferencia das encontradas, pois essa tese defende que: quando se oportunizam espaços e tempos de interação entre professores, que fazem parte da mesma instituição escolar, para dialogarem e se questionarem sobre situações pedagógicas cotidianas, concepções, práticas pedagógicas, valores e crenças, as identidades docentes destes sujeitos sofre influências positivas e se fortalece as especificidades da docência da EI.

Os quadros 01, 02 e 03 apresentam de forma generalizada os estudos encontrados, mas que serão discutidos de forma mais aprofundada no próximo capítulo dessa tese, visto que trazem elementos interessantes sobre a identidade docente na Educação Infantil no contexto brasileiro e ajudam a ampliar nosso olhar sobre a temática, assim como colaboraram com os dados construídos ao longo da pesquisa realizada.

Dos oito estudos encontrados na plataforma da BDBTD, no período de 2000 a 2018, sete se tratavam de dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutorado como podemos constatar no Quadro 01. O trabalho mais antigo se refere ao ano de 2006 e o mais recente de 2016. Além disso, apenas uma dissertação sobre o tema da identidade docente é da região nordeste (SILVA, 2013), região em que nossa pesquisa foi realizada. Os demais trabalhos acadêmicos foram realizados na região sudeste do país, o que revela uma escassez de estudos sobre o tema na região nordeste e no nosso estado. Vale destacar que a escassez de

⁷ Realizamos a pesquisa nos Grupos de Trabalho (GT) da ANPED: GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e GT 08 (Formação de Professores). O período que delimitamos para a pesquisa no portal da ANPED foi de 2009 a 2017.

trabalhos de pesquisa nas demais regiões do país (nordeste, centro-oeste, norte), pode acontecer por diferentes fatores, entre estes, a falta de investimentos histórico nos Programas de Pós-Graduação destas regiões. Fazer pesquisa no Brasil é um ato de resistência e resiliência! É preciso que exista equidade de investimentos financeiros para os programas de pesquisa de todas as regiões do país e que não se foquem recursos apenas para as regiões sul e sudeste. Essa discrepância de pesquisas, pode ser conferida no quadro que segue.

QUADRO 01 – Teses e dissertações no portal BDBTD (2000 – 2018).

ANO	TÍTULO PESQUISA	AUTORIA	INSTITUIÇÃO
2006	Tese: Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade.	Hilda Aparecida L. S. Micarello	PUC-Rio - Programa de pós-graduação em educação.
2012	Dissertação: Professor homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade.	Maria Arlete Pereira	USP – Programa de pós-graduação em educação e saúde da infância e adolescência.
2012	Dissertação: Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na Educação Infantil.	Jaqueline Mussucato.	PUC - Campinas - Faculdade de Educação.
2013	Dissertação: Professora de Educação Infantil: representações sociais e identidade profissional.	Idélia Manassés de Barros Silva	Universidade Federal de Pernambuco - Programa de pós-graduação em educação.
2014	Dissertação: Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes no berçário.	Rosmari Oliveira	USP - Pós-graduação em estudos culturais.
2015	Dissertação: De pajem a professora de Educação Infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche.	Dilma Antunes Silva	PUC - São Paulo
2015	Dissertação: Identidade docente na educação infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições.	Luciana Pereira da S. Lopes	PUC - Campinas - Faculdade de Educação.
2016	Dissertação: Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional.	Fernanda Gomes.	PUC - São Paulo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Outro aspecto relevante quanto às pesquisas encontradas, é que quatro delas têm como objeto de estudo os professores que atuam apenas na creche, ou seja, com crianças entre zero e três anos. Uma das pesquisas tem como objetivo a identidade docente do professor de pré-escola e, as demais, têm como foco tanto os professores de creche como de pré-escola.

No portal da ANPED, consideramos como data inicial a publicação das DCNEI (BRASIL, 2009b), como documento norteador das práticas pedagógicas no contexto brasileiro e data final o último encontro nacional da ANPED realizado em 2017 em São Luís do Maranhão. Como podemos ver no Quadro 02, no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, encontramos quatro artigos que se relacionam com o tema da construção da identidade docente na Educação Infantil. Já no GT 08 – Formação de Professores, também encontramos quatro estudos que se entrelaçam a temática do nosso trabalho. Escolhemos tais GTs pois consideramos que ambos trazem contribuições sobre nosso objeto de estudo. Vale destacar que nenhum dos estudos coletados no site da ANPED, são da região nordeste, todos foram realizados nas regiões sul e sudeste, o que também aponta uma carência de produções acadêmicas sobre esse tema em nossa região e estado.

QUADRO 02 - Estudos/pesquisas no portal da ANPED (2009 – 2017).

GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS		
ANO	TÍTULO	AUTORIA
2009	Educação de crianças, docência e processos de subjetivação.	Maria Isabel Edelweiss Bujes
2015	Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense.	Márcia Buss-Simão
2015	A constituição histórica da docência na Educação Infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX.	Rosa Batista e Eloísa A. Candal Rocha.
2017	A invenção da professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na década de 1970.	Patrícia Regina Silveira de Sá Brant
GT 08 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
ANO	TÍTULO	AUTORIA
2009	Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação.	Valdete Côco
2013	Processo de trabalho das professoras de Educação Infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar	Jarbas Santos Vieira

	docente.	
2015	Do outro que me constitui: o PROINFANTIL e a construção da identidade docente.	Flávia Miller Naethe Motta e Isabele Lacerda Queiroz.
2015	Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de Educação Infantil.	Maria do Socorro Castro Hage e Marina Graziela Feldmann.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na plataforma do SCIELO, ao utilizarmos o “Método integrado” de busca encontramos apenas um artigo. Já ao utilizarmos o “Método *google* acadêmico” também neste portal, nos deparamos com mais de 1.000 trabalhos, destes, 64 tinham alguma relação com a identidade docente na Educação Básica ou Ensino Superior. Dentro desse quantitativo, afunilamos ainda mais nossa busca, encontrando, como podemos ver no Quadro 03, apenas sete trabalhos relacionados a construção da identidade docente na Educação Infantil.

QUADRO 03 - Estudos/pesquisas no portal SCIELO (2000 – 2018).

ANO	TÍTULO	AUTORIA
2006	Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil.	Hugo Leonardo Fonseca da Silva
2006	A construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil.	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Ana Paula Soares Silva; Fernanda Moreno Cardoso e Silvana de Oliveira Augusto.
2007	Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil.	Sônia Kramer e Maria Fernanda Nunes.
2017	Contributos da formação para a (re)definição da identidade docente na creche: tensões e conquistas.	Cinthia Magda Fernandes Ariosi
2017	Os papéis assumidos pela professora de Educação Infantil e as repercussões para a sua formação.	Sinara Almeida da Costa e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
2018	A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil: itinerários de formação.	Lourdes Aparecida Machado Braga; Giovani Ferreira Bezerra e Josiane Peres Gonçalves.
2018	De cuidadora a tia, de tia a professora: Ser profissional da educação infantil.	Daiana Camargo; Franciele Sueke Martins Biagini e Patrícia dos Santos Corrêa.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

1.2 Do objeto de estudo aos objetivos da pesquisa

A partir do levantamento realizado sobre as pesquisas que tratam a respeito da identidade docente dos professores de EI, das minhas experiências profissionais e acadêmicas, um objeto de estudo foi delimitado: a construção da identidade docente na Educação Infantil a partir das interações entre pares de professores.

No Brasil, tem-se destacado, na área da educação, o tema da identidade docente, do desenvolvimento profissional dos professores, da formação inicial e continuada destinada a estes, especialmente os professores que atuam na Educação Básica.

Este estudo se inspira no pressuposto de Imbernón (2009; 2010) ao afirmar que a ação comunicativa é fundamental para a formação das identidades docentes, que o diálogo com os pares colabora para que essa identidade se constitua e se transforme. O autor afirma ainda, que para que isso ocorra, as formações continuadas que o professor participa devem passar “pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

Essa percepção de que o professor deve sentir-se inserido, participante ativo no seu processo de formação continuada, que poderá colaborar com a construção de sua identidade docente, ainda não tem sido considerada na maioria dos cursos de formação oferecidos no Brasil (IMBERNÓN, 2010; TARDIF, 2014). Nesse sentido, Tardif (2014) expressa o quanto os professores da Educação Básica ainda são vistos, por muitos cursos de formação e secretarias de educação, como meros executores de saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes curriculares pensados por outros (técnicos, acadêmicos, políticos, etc.).

Tal visão sobre o professor como mero executor de metodologias na escola, não tem contribuído para a construção de uma identidade docente que se fortaleça na parceria com os colegas de trabalho, a partir dos saberes oriundos da prática pedagógica e das demandas do contexto em que ele atua.

Neste trabalho, a identidade docente (IMBERNÓN, 2009; 2010), também denominada por alguns autores como identidade profissional docente (GARCIA, 2005; MARCELO, 2009; MOITA, 2013), é considerada como uma construção contínua e dinâmica

do professor enquanto profissional, envolvendo o contexto cultural, social, econômico e político em que ele está inserido, as experiências que participou ao longo de sua vida pessoal e as possibilidades de desenvolvimento profissional que teve e tem na sua profissão.

Quando falamos de “identidade docente” não queremos apenas vê-la como traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas como o resultado da capacidade reflexiva. É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queremos ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje (IMBERNÓN, 2010, p. 82).

Freitas (2014), ao pesquisar sobre a identidade docente de mulheres professoras, evidenciou que esta foi

[...] influenciada histórica e culturalmente, o sujeito é ativo em seu processo de constituição e vai ao longo do tempo simbolizando e se apropriando ou não daquilo que os outros lhes apresentam. Ela é um processo inacabado que sofre múltiplas transformações e, ao mesmo tempo, apresenta determinada permanência em seu núcleo (FREITAS, 2014, p. 103).

A autora enfatiza em suas considerações que a identidade pessoal e profissional se constitui a partir das relações sociais nas quais os sujeitos estabelecem ao longo de sua vida. Desse modo, consideramos que o professor percorre um caminho semelhante na construção de sua identidade docente, com rupturas e continuidades no seu processo de construção identitária, que não se dá de forma linear e estática, mas sim, em constante movimento, transformação, metamorfose (CIAMPA, 2005).

Complementando as ideias acima, Marcelo (2009, p. 112) afirma que “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. Em seus estudos sobre identidade profissional docente, encontrou 14 constantes⁸ (características) e desafios da sua construção identitária. Destacamos a seguir uma síntese de algumas das constantes e desafios propostos pelo autor, a saber: *Milhares de horas como alunos não são*

⁸ As cinco características da construção da identidade profissional docente não contempladas em nosso trabalho são: Os alunos e a motivação profissional; Carreira docente: aquele que sai da sala de aula não volta; O que fazemos com essas geringonças? Desconfiança ante as tecnologias; A influência incompleta dos docentes; Começar a ensinar: quanto mais difícil melhor (MARCELO, 2009).

gratuitas: a socialização prévia; As crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional; O conteúdo que se ensina constrói identidade; Fragmentação do conhecimento docente: alguns conhecimentos valem mais que outros; Aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático; O isolamento: cada qual é senhor em sua sala de aula; Tudo depende do professor: os docentes como artesãos; O docente como consumidor: “fast-food” nas salas de aula; A competência não reconhecida e a incompetência ignorada.

Dos aspectos apontados por Marcelo (2009, p. 122) na constituição da identidade docente o item *o isolamento: cada qual é senhor em sua aula* corrobora com uma das preocupações desse estudo, da importância dos professores romperem com a solidão na profissão e compartilharem com seus pares, saberes, experiências, práticas e concepções sobre o trabalho que realizam com as crianças no cotidiano educacional. Imbernón (2010) e Farias (2008) também chamam a atenção para o isolamento docente, e, de como processos colaborativos de formação continuada podem ajudar a desfazer uma “cultura individualista” entre professores, nos contextos em que trabalham.

Para Freire (2016, p. 33), os professores ao assumirem essa profissão, ao se comprometerem com as crianças e suas famílias, devem testemunhar na prática uma educação democrática. Isso exige deles ter uma posição de luta que jamais seja transformada ou entendida como “uma luta singular, individual” do professor. O autor afirma ainda que, os professores deveriam sempre estar ao lado de seus companheiros, “desafiando os órgãos de sua categoria” e para “exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática”.

Os autores acima consideram que a formação continuada é um aspecto fundamental na construção da identidade profissional do professor da educação básica e no seu desenvolvimento profissional. Para Day (2001), o desenvolvimento profissional de professores é um processo permanente de aprendizagem destes, que afeta as suas capacidades de empenhamento profissional e desenvolvimento de suas competências. Esse desenvolvimento não acontece de forma isolada, é profundamente impactado pelas histórias de vida e profissional dos docentes, sua formação e os contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e pedagógicos que estão imersos.

No campo da Educação Infantil (EI), área deste estudo, o tema da formação e da identidade docente vem se destacando no que se refere a construção e reafirmação das

especificidades do professor que atua com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas⁹. A própria etapa da Educação Infantil vem, sistematicamente, reafirmando sua identidade em relação ao currículo; ao processo de ensino e aprendizagem; às formas de avaliação e documentação; a indissociabilidade entre cuidar e educar; às experiências que devem ser vivenciadas com as crianças; à organização dos espaços e tempos; à imagem de criança como pessoa competente, ativa, potente, rica, protagonista; à participação das famílias no cotidiano das instituições; a necessidade do trabalho com diferentes linguagens infantis; e, especialmente, à imagem de professor que atua na EI. Todos esses aspectos serão discutidos a partir dos pressupostos de pedagogias participativas (ARAÚJO, 2013; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; FORTUNATI, 2017; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; 2013; MALAGUZZI, 1999; 2016, dentre outros).

Formosinho (2013) ajuda a compreender a ideia dos modelos de Educação Infantil participativos:

Conceptualizam a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. [...] os modelos pedagógicos participativos constituíram-se num instrumento de ruptura com a pedagogia transmissiva através da desocultação dessa naturalização que está por detrás da perpetuação da pedagogia transmissiva e através da proposição de uma práxis pedagógica alternativa fundamentada em teorias (FORMOSINHO, 2013, p. 20).

Vale ainda destacar a ideia de participação que esse estudo compartilha:

A participação é uma estratégia educativa que caracteriza o nosso ser e fazer escola. Participação das crianças, das famílias, das professoras, não só como “fazer parte” de algo, mas ao contrário, como ser parte, isto é, essência, substância de uma identidade comum, de um nós a quem damos vida, participando. Assim, na nossa experiência, educação e participação se fundem: o o quê (a educação) e o como (participação) se tornam forma e substância de um único processo de construção (RINALDI, 1998 *apud* CAGLIARI; GIUDICI, 2014, p. 138).

9 Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Nomenclatura defendida no documento Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares (BRASIL, 2009a).

Tendo como base as ideias das pedagogias participativas e essa perspectiva de participação, em se tratando da EI, uma das características que marca a identidade docente de quem atua com crianças pequenas, é que essa profissão tem fronteiras pouco definidas, pela amplitude de papéis e funções que são de responsabilidade desses professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Assim, consideramos válido destacar o documento brasileiro que expressa algumas das especificidades do trabalho docente nessa etapa: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009.

As DCNEI (BRASIL, 2009b) colaboram com a constituição da identidade docente, quando apresentam especificidades do trabalho na EI, em alguns de seus artigos, ao expressar a concepção de currículo, de criança e de experiências que devem ser possibilitadas pelos professores e vivenciadas com e pelas crianças de zero a cinco anos.

Esse documento aponta que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009b, p.54).

Esta definição de currículo construída a partir longos anos de rupturas e avanços na própria etapa da Educação Infantil colabora com o professor de Educação Infantil no sentido de lhe apontar caminhos para o papel que tem de desempenhar com as crianças: planejar e realizar práticas que articulem os saberes e experiências das crianças aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

Que práticas seriam essas? As práticas cotidianas, que acontecem por meio das diferentes interações entre as crianças e delas com os adultos da instituição de EI. Práticas cotidianas como de cuidar de si, do outro, do ambiente que utiliza, dos materiais, de brincar no parque, na sala de referência, de tomar banho, de almoçar com os colegas e professores, de escutar histórias, de cuidar das plantas da horta, de desenhar, de dançar, de ter conflitos com os colegas e aprender a resolvê-los, de dormir quando se desejar, entre várias outras experiências da vida cotidiana que acontecem nas creches e pré-escolas, rompe com a visão

tradicional de uma docência que deve “dar aulas” para “alunos”, transmitindo conteúdos e com metas de aprendizagem pré-definidas.

O art. 4º expressa qual a imagem de criança que a Educação Infantil, deve pautar suas práticas pedagógicas e políticas públicas, a saber:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, **centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, **constrói sua identidade pessoal e coletiva**, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e **constrói sentidos** sobre a natureza e a sociedade, **produzindo cultura** (BRASIL/DCNEI, 2009, *grifo nosso*).

É necessário ao docente que atua nessa etapa compreender que ele não é o centro do planejamento curricular, mas sim a criança, precisando afastar-se de uma visão tradicional e transmissiva de educação, e aproximar-se de uma visão participativa de docência, de interação com as crianças, com as famílias e com o conhecimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Outro aspecto relevante em relação a concepção presente neste artigo, é que ao trazer as especificidades das crianças, as DCNEI apontam especificidades de quem irá atuar com os meninos e meninas da Educação Infantil. Isto é, essa imagem de criança expressa neste documento, historicamente e socialmente construída, pressupõe uma nova imagem de docência que é realizada por professores, também sujeitos históricos e sociais.

Outro artigo das diretrizes, que também norteia as práticas pedagógicas dos professores nessa etapa, é o artigo 7º, o qual enfatiza a importância do docente, junto a outros profissionais da instituição, cumprir a função sociopolítica e pedagógica da instituição. Esse artigo, trata ainda de um papel extraordinário do professor que atua com bebês e crianças pequenas, considerando-o corresponsável pela construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação” de diferentes tipos (BRASIL, 2009b, inciso V).

De acordo com Cruz (2013) o referido inciso das DCNEI expressa o “potencial revolucionário da Educação Infantil”, pois,

[...] aponta a possibilidade de uma intervenção positiva na construção da sociabilidade e subjetividade infantis em curso, de tal maneira bem-sucedida que contribua fortemente para o nascimento de pessoas comprometidas com valores como a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade do planeta. E as novas formas de sociabilidade e de subjetividades construídas podem ser capazes de romper com relações de dominação tão presentes na nossa sociedade [...] (CRUZ, 2013, p. 16).

Colaborar na construção da sociabilidade e subjetividade das crianças da EI requer uma imagem de professor que respeita e acredita nas concepções preconizadas pelas DCNEI de currículo, de criança, de experiências, de responsabilidade social, pedagógica e política com as crianças e suas famílias. Tais expectativas, em relação às práticas docentes, apontam aspectos que compactuam com uma ideia de uma docência específica na Educação Infantil, uma docência que vem construindo sua identidade coletiva e individual ao longo da história dessa etapa da educação (BARBOSA, 2016).

É com esteio nessas ideias que sustentamos a questão central que orienta o desenvolvimento desse estudo: Como as interações entre professores influenciam na construção de suas identidades como docentes da Educação Infantil nos contextos em que realizam a docência com bebês e crianças?

Tendo essa questão como referência, outros questionamentos surgiram: Qual importância os professores atribuem às interações entre eles na construção de suas identidades docentes? O que é discutido nos diferentes momentos de interações entre os professores nos contextos em que exercem a docência? Que especificidades da docência na EI os professores consideram constituintes da identidade docente nessa etapa?

Com origem nestes questionamentos, a investigação teve como objetivo geral: Analisar como as interações entre professoras influenciam na construção das suas identidades como docentes de bebês e crianças bem pequenas em um Centro de Educação Infantil municipal de Fortaleza.

Alguns objetivos específicos foram delineados para contribuir na busca pelo objetivo geral desta pesquisa, a saber:

- Compreender a importância que as professoras atribuem às interações com os pares para a construção das suas identidades como docentes da EI;

- Conhecer os temas discutidos e as estratégias utilizadas nos diferentes momentos de interações entre as professoras do CEI;

- Apreender quais especificidades do trabalho pedagógico na EI as professoras consideram constituintes da identidade docente nessa etapa.

Demarcados os objetivos desta tese, a seguir traremos uma breve apresentação de cada capítulo que compõe este estudo.

O primeiro capítulo intitulado de *Introdução* aponta a justificativa pela escolha do tema, assim como o objeto de estudo que foi amplamente pesquisado. Ainda neste início do texto de tese são expressas o nosso envolvimento com o tema, além de trazermos de forma sintética em quadros as pesquisas já realizadas no Brasil que se articulam ao nosso objeto de estudo. Por último são delimitados questões centrais para este estudo e os objetivos pretendidos para a pesquisa.

O segundo capítulo intitulado *Pesquisas sobre identidade docente na área da educação infantil no contexto brasileiro*, traz pesquisas e estudos realizados no âmbito nacional que se relacionam com o objeto de estudo. Foram escolhidos e consultados os portais: BDBTD, ANPED (GT 07 e GT 08) e SCIELO. O terceiro capítulo trata das referências teóricas que sustentam as concepções defendidas nesta tese que foi intitulado de *A construção das identidades docentes na Educação Infantil abordando discussões sobre: a perspectiva de identidade que defendemos; a identidade da etapa da Educação Infantil no Brasil; as especificidades de uma docência em construção: perspectivas participativas na Educação Infantil; e por fim, o papel da formação na construção de identidades docentes.*

O quarto capítulo, *Percorso investigativo: escolhas, caminhos e dilemas*, apresenta a abordagem e o método da pesquisa, o *locus* da pesquisa, assim como os desafios impostos pelo contexto da pandemia. Traz ainda as participantes da pesquisa e as técnicas e instrumentos metodológicos empregados neste estudo. Por fim, destaca como foi realizada a construção e análise dos dados, que culminaram nos resultados e conclusões da tese. O quinto capítulo, *As especificidades da docência na Educação Infantil na perspectiva das professoras: implicações na construção das identidades docentes*, discute a partir de uma série de relatos das professoras construídos ao longo das sessões de grupo focal, trazendo análises articuladas com as bases teóricas desta tese. São discutidas temáticas em relação a percepção das professoras sobre as especificidades da docência na Educação Infantil e o olhar

atribuído pelo o outro sobre a docência na Educação Infantil: repercussões na construção da identidade docente.

O sexto capítulo, *As interações como eixo norteador das transformações nas práticas pedagógicas: contribuições da formação que as professoras vivenciam*, que evidencia e discute as principais considerações expressas nas sessões de grupo focal, diário de campo e entrevistas em profundidade, o que as participantes da pesquisa relataram sobre os momentos formativos suscitados pelas interações entre as professoras.

O último capítulo desta tese, aponta as principais conclusões apreendidas a partir da detalhada análise de dados com base nos pressupostos teóricos defendidos nesta tese, assim como nos objetivos pretendidos a esse estudo de doutoramento.

2 PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo trata das pesquisas e estudos realizados no âmbito nacional que se relacionam com o nosso objeto de estudo: a construção das identidades docentes na Educação Infantil a partir das interações entre pares de professores. Foram escolhidos e consultados os seguintes portais: BDBTD, ANPED (GT 07 e GT 08) e SCIELO. O período que delimitamos para o levantamento dos trabalhos acadêmicos foi de 2000 a 2018, considerando a proximidade com a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL/LDBEN, 1996).

Destacamos a relevância desse capítulo no sentido de sintetizar os estudos que se aproximam do tema dessa pesquisa, apontando os conhecimentos produzidos por estes e valorizando as produções acadêmicas no cenário brasileiro. Tais estudos teóricos e empíricos revelam uma consideração as vozes dos docentes que atuam na Educação Infantil, assim como desvelam concepções e práticas realizadas no cotidiano de creches e pré-escolas em vários estados do nosso país e também sobre políticas públicas relacionadas a formação docente para EI. Apresentamos os trabalhos encontrados, trazendo algumas considerações a respeito dos resultados das pesquisas, partindo de uma perspectiva participativa, democrática e inclusiva do trabalho pedagógico, político e social na Educação Infantil.

Contudo, ressaltamos que estes estudos servirão também para dialogar com os dados construídos e as análises realizadas nos capítulos cinco e seis, fortalecendo as reflexões e cruzando resultados próximos desta tese e das pesquisas expressas neste capítulo.

2.1 BDBTD

Encontramos sete dissertações e uma tese no portal da BDBTD, cujo o foco de estudo era a identidade docente na Educação Infantil.

Iniciaremos pelo estudo mais antigo de Micarello (2006): *Professores de pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. Apesar de ter 12 anos de conclusão, esta pesquisa, ainda traz resultados extremamente atuais sobre a identidade

docente na Educação Infantil. A tese objetivou “compreender o amálgama de saberes que professores da pré-escola mobilizam em suas atividades de docência, a partir da compreensão dos sentidos que para eles produzem e das condições em que elas se dão” (MICARELLO, 2006, p. 195). Foram realizadas observações durante dois meses nas turmas de sete professores de pré-escolas municipais de Juiz de Fora – Minas Gerais. Foi utilizada a estratégia metodológica de videogravação, em que os professores puderam analisar e refletir sobre suas práticas, o que provocou “um movimento de estranhamento dos sujeitos com relação à sua prática que motivou e favoreceu a reflexão compartilhada entre os professores [...]” (MICARELO, 2006, p. 62).

Além das observações, foram realizadas ainda entrevistas semiestruturadas com cada um dos professores participantes, objetivando conhecer a história profissional de cada sujeito. A terceira e última estratégia foi a realização de reuniões em grupo para reflexão sobre as práticas na Educação Infantil, inspirada na estratégia do grupo focal, proporcionando o diálogo entre os sujeitos e o estranhamento dos professores diante das suas práticas. Os resultados do estudo apontam em relação aos saberes dos professores, que estes vêm de fontes variadas: da formação inicial, da interação com os pares, com as crianças, das experiências pessoais e da relação com as famílias. Das interações com as crianças Micarello (2006, p. 195) destaca que, alguns saberes têm como “referência a criança e suas peculiaridades, como o *saber brincar*, o *saber narrar* e o *saber acolher*”.

Outro importante achado deste estudo, foi a tensão encontrada pelos docentes na busca de atender as pressões institucionais de fragmentação do tempo, de uma lógica de produtividade, com a lógica de tempo das crianças, decorrentes de suas necessidades e interesses. Os professores reconheceram ainda a precariedade da formação inicial que participaram, no sentido de não os preparar para os desafios da prática cotidiana com as crianças. Porém, um dos resultados desse estudo que mais nos interessa, pois também é objeto desta pesquisa, foi que a “ausência de encontros entre os profissionais que trabalham na escola [...] impede a partilha e a circulação dos saberes profissionais” (MICARELLO, 2006, p. 195).

Desse modo, Micarello (2006), ao realizar esses encontros com os docentes percebeu:

A possibilidade de refletir sobre a prática se mostrou bastante importante para os professores, perceptível, por exemplo, na adesão dos docentes ao processo de pesquisa para o qual disponibilizaram, muitas vezes, horários fora de seu tempo de trabalho nas escolas. Durante as reuniões em que se discutiu a prática dos docentes foi possível perceber o papel formador que a discussão entre pares pode desempenhar. Perceber-se pelo olhar da câmera, além de pelo olhar do outro e colocar em diálogo sua própria prática e a prática do colega de profissão, algumas vezes atuando com o mesmo grupo de crianças, evidenciou-se como uma possibilidade de reflexividade para os docentes, apontando possibilidades de fazer diferente, ou reforçando crenças e valores (MICARELLO, 2006, p. 197).

O único estudo encontrado que tratou da formação inicial na relação com a construção da identidade docente na Educação Infantil é o de Mussucato (2012): *Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na Educação Infantil*, que objetivou investigar o papel da formação inicial na reconstrução das representações sociais de futuras professoras de Educação Infantil sobre a profissão. Foram ouvidas, através de questionários, mais de 100 estudantes do curso de Pedagogia (ingressantes ou concludentes) de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Desse quantitativo de sujeitos, uma amostra de cinco estudantes foi selecionada para participar também de entrevista semiestruturada. Foram definidas e analisadas as seguintes categorias: identidade docente, concepção de professor e desafios para a formação docente.

Mussucato (2012) considerou que esta pesquisa é fundamental para colaborar com a formação identitária dos professores de Educação Infantil, assim como, ajudar que se sintam pertencentes a um grupo profissional, que tem direitos de exercer sua profissionalidade docente e as funções sociais que os definem historicamente enquanto professor de bebês e crianças pequenas. Nessa busca, o estudo encontrou que: 1) o curso de formação inicial a qual os estudantes participavam, proporcionou o reconhecimento do professor enquanto categoria profissional professor; 2) necessidade de ser reconhecido profissional e socialmente pela importância da função de professor de crianças; 3) necessidade de articulação entre teoria e prática nas disciplinas de Estágio na Educação Infantil; 4) necessidade de revisão do currículo da Pedagogia no que se refere a espaços em se possa repensar concepções dos estudantes cristalizadas socialmente. Salientamos a relevância dessa pesquisa pois alerta a respeito da formação inicial de professores que atuarão com crianças entre 0 a 5 anos de idade. Tais estudos apontam para a necessidade urgente de mudança nos currículos dos cursos de

licenciatura em Pedagogia de universidades públicas e privadas, no sentido de um olhar atento para as especificidades de uma docência que vem se construindo em nosso país. Para a construção da identidade docente do professor de Educação Infantil, consideramos que os cursos de formação inicial têm papel essencial, no que se refere a causar questionamentos e inquietações nos valores, crenças, concepções cristalizadas dos estudantes de Pedagogia.

Silva (2013) em seu estudo *Professora de Educação Infantil: representações sociais e identidade profissional* encontrou resultados diferentes sobre a visão assistencialista no trabalho docente na Educação Infantil. Seu estudo objetivou compreender as representações sociais do ser professora de Educação Infantil das docentes e suas articulações com a identidade profissional. A autora elegeu o município de Jabotão dos Guararapes como campo empírico e os sujeitos participantes da pesquisa foram 134 professoras de Educação Infantil em diferentes estágios da carreira, de escolas e creches públicas e privadas. A pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados, a associação livre de palavras e a narrativa. Os resultados apontaram que as professoras consideram a importância dos recursos teóricos e práticos para uma atuação consistente e fundamentada junto às crianças.

Os achados de Silva (2013, p. 10) revelaram ainda que a identidade profissional do ser professora é marcada pela profissionalização, ou seja, “as competências e habilidades das quais lançam mão para exercer a docência em creches e pré-escolas, não são decorrentes da ‘natureza’ feminina, mas construídas no processo formativo e no próprio exercício profissional”. A pesquisadora, mediante os resultados deste estudo, considerou que “a visão assistencialista¹⁰ de Educação Infantil vem sendo gradativamente superada entre esse grupo profissional”.

O estudo de Oliveira (2014) *Entre a Fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*, do qual participaram sete professoras e um professor que

10 Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 182), o caráter assistencialista da Educação Infantil se iniciou na primeira metade do século XIX, em uma perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres, em que era ofertada uma educação sem qualidade, numa “pedagogia da submissão” (p. 182). Para ele, assistencialismo é “uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados” (KUHLMANN JR., 1998, pp. 182-183). Dessa forma, compreendemos que a perspectiva que a pesquisadora Silva (2013) quis apontar tem relação com a superação de uma visão assistencial, ou seja, da educação infantil como espaço apenas de cuidados e guarda das crianças, e não assistencialista, que tem relação com a qualidade da educação ofertada.

atuavam com bebês entre 0 a 2 anos de idade, em um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo, procurou identificar aspectos relevantes para a compreensão do processo de constituição de suas identidades profissionais diante das demandas do trabalho específico com bebês no contexto de uma rede pública de ensino. A partir das narrativas desses docentes, a autora verificou: a existência de especificidades na prática do berçário, especialmente envolvendo os cuidados com os bebês; a existência de um antagonismo entre cuidar e educar.

Tendo esses dados como referência, a pesquisadora, constatou que para valorizarem sua profissão como docente da Educação Infantil, os sujeitos da pesquisa “encontravam diferentes estratégias identitárias, buscando ajustar a sua atividade concreta com os bebês às suas representações de um modelo ideal de docência” (OLIVEIRA, 2014, p. 8). Nesse sentido, os professores traziam em suas falas uma associação da função do cuidar como algo referente ao passado e o educar como algo referente “ao novo ideal” de papel docente na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2014, p. 8). Tal visão demonstra uma concepção fragmentada das ações de cuidar e educar nessa etapa.

Corroborando com os achados da pesquisa citados acima, o estudo de Silva (2015) intitulado *De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional da creche*, objetivou investigar o processo de constituição identitária de três professoras de uma creche municipal da cidade de São Paulo. Vale destacar que essas professoras, tinham uma história profissional na Educação Infantil, em outras funções, tais como pajem e ou auxiliares, e na ocasião do estudo, atuavam como professoras. Os dados produzidos através de entrevistas, com foco nas narrativas de vida das docentes, foram analisados pela autora considerando três eixos: a origem humilde e as marcas da infância das educadoras de creche, as trajetórias pessoais e de profissionalização e por último, a dimensão afetiva da prática pedagógica.

A partir dessa categorização, Silva (2015) identificou que “os percursos da vida pessoal e profissional e os percursos formativos são elementos constituintes das identidades profissionais” das professoras. Encontrou ainda que tanto a formação inicial como a continuada é considerada importante para as professoras no sentido de construir um sentimento de “pertença a um grupo de professores da educação básica”. Porém, um dado evidenciado nas falas das professoras é que no contexto escolar que atuavam, ser professora

de creche hierarquicamente tinha menos valor na visão dos outros colegas professores de outras etapas da educação.

Tal constatação, conforme Silva (2015), reforça a forma como o cuidar e o educar eram percebidos, apontando o cuidar como ação que prevalece no contexto de creche, o que parte de uma compreensão equivocada de fragmentação das atividades de cuidar e educar, independente da etapa da educação que o sujeito atue como docente.

Também trazendo essa discussão sobre a quase exclusividade da docência feminina na Educação Infantil, o estudo de Pereira (2012) intitulado *Professor homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade*, teve como objetivo compreender a construção da identidade do professor-homem, no exercício da sua profissão docente na Educação Infantil. Para tanto realizou observações e entrevistas com cinco professores que atuavam em escolas municipais de cidade de Guarulhos-SP. A autora em seu estudo questiona que mesmo após décadas de Educação Infantil, da concepção das ações de cuidar e educar como indissociáveis, por que os homens ainda não representam uma figura presente como docentes nessa etapa? Por que são excluídos deste fazer? Na tentativa de responder tais questões, Pereira (2012), tomou como referencial teórico os estudos das relações de gêneros, entendendo-as como uma construção social que influi diretamente na construção da identidade docente do professor de Educação Infantil. Como resultados de sua pesquisa, a autora considerou que os professores participantes deste estudo vêm construindo suas identidades a partir da relação e experiências cotidianas com as crianças, assim como, as trocas de saberes com suas colegas professoras. Os docentes afirmaram que sentem o preconceito dos próprios colegas e gestores da instituição, de forma velada ou mesmo proibindo-os de realizarem algumas ações de cuidados com os corpos das crianças, pois existe um “fantasma da homossexualidade e da pedofilia” (PEREIRA, 2012, p. 141) para quem exerce a docência com crianças tão pequenas, sendo do sexo masculino. Os professores também já tomam consciência de que não é preciso ser mulher para realizar a docência na Educação Infantil, mas sim, é preciso um olhar para a infância, as necessidades das crianças, e, conhecimento sobre as especificidades da etapa.

Segundo Pereira (2012, p. 143) a pesquisa revelou que “não há uma forma masculina ou feminina de educar e cuidar, e conseqüentemente, de trabalhar com as crianças, mas sim concepções de Educação Infantil, de criança, de menino, de menina, que atravessam

o gênero e o trabalho docente”. Outra importante contribuição deste estudo, é que apesar dos professores participantes não se darem conta que o gênero é uma construção histórica e social, eles demonstraram incomodo por esse tema não ser discutido na escola, entre os profissionais e as famílias. Nesse sentido, a autora expressa que é necessário pensar sobre esse tema no contexto escolar, para que se possam repensar preconceitos ligados ao gênero e a outras formas de discriminação. Pensar sobre as próprias concepções e criar espaços coletivos de reflexão e discussão entre os professores, para que se possa provocar mudanças nas práticas docentes na Educação Infantil (PEREIRA, 2012).

Lopes (2015) em seu estudo *Identidade docente na Educação Infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições* entrevistou e observou as práticas de seis professoras que atuavam em turmas de crianças de 0 a 5 anos em duas escolas públicas de Região Metropolitana de Campinas-SP. Sua pesquisa objetivava investigar quais representações sociais as professoras tinham construído sobre a profissão docente, assim como as possibilidades de reconstrução dessa identidade. Além de buscar compreender o papel que atribuíam as políticas públicas, a formação inicial e as condições práticas para o exercício da profissão. Um dos achados do estudo de Lopes (2015), importante para uma nova imagem de docência na Educação Infantil, foi que as professoras parecem romper com uma visão assistencial, de “sacerdócio” ou apenas por gostarem de crianças, apontando para a relevância dessa profissão ser caracterizada por conhecimentos pedagógicos e pela intencionalidade docente. Porém, ao realizar suas observações, a pesquisadora constatou que “o ambiente prático, no que diz respeito às exigências direcionadas ao professor conjuntamente com a desvalorização social dessa função, se apresentam como empecilhos” (LOPES, 2015, p. 7) para a construção de uma nova forma de se ver a docência com bebês e com crianças pequenas.

Outra importante consideração que Lopes (2015) nos apresenta é a questão de gênero, imbuída de preconceito, em uma sociedade que delega exclusivamente à mulher a tarefa da docência com as crianças, “uma sociedade que acredita ser inato ao gênero feminino a habilidade de lidar com crianças”. A autora considera ainda que “a superação dessa condição imposta pela sociedade é um ponto primordial para a consolidação da visão de professor e professora” que supere essa profissão com um dom, com um sacerdócio, como profissão de mulheres (LOPES, 2015, p. 141).

Por último, o estudo mais recente que encontramos foi o de Gomes (2016) *Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional*. A autora traz uma perspectiva de que a constituição da identidade docente acontece ao longo da vida profissional dos professores. Investigou o processo de constituição de quatro professoras que atuavam em uma creche municipal em Santo André-SP, com crianças entre 4 meses e 3 anos de idade. Através de entrevista semiestruturada, a pesquisadora objetivou resgatar as trajetórias profissionais das docentes. Foram definidas categorias considerando o papel docente na creche, tais como: concepções de criança e infância, a função da instituição creche, compreensão do brincar, formação inicial e continuada, assim como as condições de trabalho (por exemplo: o quantitativo de crianças em sala por adulto) que influenciam na identidade profissional da professora de bebês e crianças bem pequenas.

A partir dessas categorias, emergiram duas subcategorias: papel da equipe gestora e afetividade e relação entre pares (GOMES, 2016). Vale destacar, que em suas considerações finais, de forma sucinta, a autora expõe que “as relações entre os pares, mediação da equipe gestora e afetividade surgiram no estudo e também se mostraram constitutivas da identidade profissional da professora de creche” (GOMES, 2016. p. 141). Tal achado de pesquisa corrobora com uma das hipóteses deste projeto de tese: a relevância dos pares para a construção da identidade docente específica de professores que atuam na Educação Infantil. Outro resultado importante desse estudo, é que em suas falas, as professoras apontaram a necessidade de conhecerem melhor a realidade de trabalho na creche, a forma como as crianças vivenciam as experiências, desenvolvem-se e constroem seus conhecimentos de mundo e de si mesmas. Evidenciou ainda que, é necessário investimento na profissão docente, visto que o despreparo enquanto profissional iniciante como docente de creche é uma marca desta carreira.

A pesquisa apontou ainda que “as condições de trabalho aparecem como fator determinante quanto à insatisfação das professoras com a atual situação das creches” (GOMES, 2016, p. 143). Por fim, apesar das professoras expressarem a importância da sua profissão e da formação inicial e continuada como espaço de reflexão, de análise crítica e espaço de conhecimentos teóricos e práticos, elas ainda se veem “desempenhando um papel inferior, um papel em que o cuidar a coloca dentro de um contexto que desqualifica a formação [...]” (GOMES, 2016, p. 145).

As pesquisas acima ampliam o conhecimento acerca da construção da identidade docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil (EI). Percebemos, por exemplo, que algumas pesquisas apontam a fragmentação que ainda existe nas ações de cuidar e educar, apesar de no âmbito dos discursos docentes, essa articulação já ser percebida e enfatizada (GOMES, 2016; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2014). Outro tema que apareceu de forma recorrente nos estudos diz respeito as relações de gênero no âmbito da docência na etapa da Educação Infantil, a quase inexistência de professores homens nessa etapa, considerando o feminino como sexo adequado para atuar com bebês e crianças pequenas. Porém ressaltamos que aos poucos, essa discussão vem ganhando espaço nos estudos e reflexões acerca da docência masculina nos espaços de creches e pré-escolas (LOPES, 2015; SILVA, 2013 e PEREIRA, 2012). A formação inicial também apareceu com fundante da construção identitária docente na Educação Infantil, em que os resultados chamam a atenção para a mudança dos currículos do curso de Pedagogia, no sentido de se trabalhar as especificidades da docência na Educação Infantil (MUSSUCATO, 2012). O tema da formação inicial é considerado em quase todos os estudos apresentados aqui, no entanto, são poucos os que enfocam o papel da formação continuada nesse processo. Nenhuma das pesquisas objetivou investigar as trocas entre pares, que foi assumindo importância ao longo das referidas pesquisas, ao aparecerem nas falas dos docentes (GOMES, 2016; PEREIRA, 2012) ou como estratégia metodológica (MICARELLO, 2006) de escuta dos professores sobre suas práticas. Nesse sentido, esses estudos serão relevantes no momento de nossas análises de dados, assim como inspiração para possíveis estratégias metodológicas.

Finalizando as considerações sobre as pesquisas encontradas no portal BDBTD, chama-nos atenção para o fato de nenhuma delas terem sido realizadas por homens, o que aponta também para área acadêmica que se dedica aos estudos sobre Educação Infantil, a pouca presença da figura masculina, sendo marcada, assim como a docência na Educação Infantil, pela figura feminina.

2.2 ANPED (GT 07 E GT 08)

Dos oito estudos encontrados no portal da ANPED tendo relação com a identidade docente na Educação Infantil, apresentaremos primeiro os quatro artigos do GT 07 que trata

de temas relacionados a *Educação de Crianças de 0 a 6 anos* e, posteriormente os quatro do GT 08 que discute temas sobre a *Formação de Professores*.

Do GT 07, destacamos primeiramente o estudo de Bujes (2009, p. 1) sobre a *Educação de crianças, docência e processos de subjetivação* em que a pesquisadora realiza a análise de currículos e propostas pedagógicas de vários municípios e examina como esses textos e “suas formulações discursivas [...] estão envolvidos na produção de figuras modelares de crianças e professoras”, ou seja, a autora, a partir das ideias filosóficas de Foucault e outros estudiosos que corroboram com as concepções deste autor, discute como os currículos têm o poder de governar as imagens de crianças e professores de Educação Infantil. Segundo Bujes (2009, p. 2) seu principal interesse é de “examinar como o movimento pela curricularização – da educação da infância e da formação de professoras para esta etapa – vem se articulando a uma crescente preocupação com os processos de produção das subjetividades docente e infantis”. A autora reflete sobre: os discursos expressos nos currículos que refletem nas ações que devem ser realizadas com as crianças, as atribuições das famílias, as responsabilidades da sociedade e as “exigências da docência [...] discursos que tratam especificamente da formação docente” (p. 4). Além de muitos currículos estabelecerem os “modos de ser” professora da EI, Bujes (2009) afirma que estes expressam uma a visão de uma criança incompleta, que precisa ser governada para chegar a ser uma criança almejada. Os currículos tornam possível “dispor de meios para moldar, instrumentalizar, normalizar as maneiras como os sujeitos se conduzem” (BUJES, 2008, p. 8).

As ideias de Bujes (2009), são complexas e nos levam a refletir sobre a padronização de uma docência para crianças de 0 a 5 anos de idade e as relações de poder que são estabelecidas na constituição dos currículos nesta etapa da educação. Assim como, evidencia uma perspectiva de criança incompleta, com foco no que lhe falta e não nos que é potencial. A autora finaliza suas análises afirmando que:

As perspectivas pós-modernas e as ideias pós-estruturalistas e, a partir delas, as problematizações que identifiquei ao longo da análise, possibilitam examinar o currículo como um aparato técnico, como uma obra de engenharia educacional encarregada dos arranjos estruturais para produzir o modelo apropriado de criança para os tempos que correm. E, sobretudo, este “enquadramento” que passa a estabelecer as bases para a formação docente. Ele não apenas fornece o arsenal de conhecimento científico que se torna necessário dominar, mas estabelece, também, uma intencionalidade

programática a seguir. O afã de formar educadoras para a infância se vê profundamente afetado pelas narrativas que inventam o sujeito infantil, o que obriga, por sua vez, a uma constante revisão dos repertórios discursivos que irão circunscrever os limites para a produção de novas subjetividades docentes (BUJES, 2009, p. 14).

Nesse sentido, de formar “novas subjetividades docentes” para que possam formar novas subjetividades das crianças (BRASIL, 2009b), é que nosso estudo pretende ampliar o conhecimento, especialmente, a partir de interações com seus pares professores, no contexto de um Centro de Educação Infantil (CEI). Sabemos que é a partir das imagens de crianças e de Educação Infantil, que os professores vão se constituindo enquanto docente da EI, assim, é preciso ter consciência disso, nas formações iniciais e continuadas que ofertamos nos municípios.

Diferentemente do estudo de Bujes (2009), as pesquisas de Buss-Simão (2015); Batista e Rocha (2015) e Brant (2017) restringem-se ao contexto do estado de Santa Catarina-SC. Os três estudos se entrelaçam, pois tratam da *invenção, constituição e configuração* da docência na Educação Infantil na cidade de SC. Porém, o período delimitado para conhecer e analisar a formação e atuação de professoras de EI de SC tem focos diferentes em cada uma dessas pesquisas.

Buss-Simão (2015) em seu estudo *Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense*. Nesse estudo foram analisados questionários enviados a 20% dos 293 municípios do estado de SC, ou seja, 60 municípios, cerca da metade desses municípios, responderam ao questionário. O estudo objetivava contribuir com “o conhecimento das configurações recentes das redes municipais de ensino e delinear o perfil da formação de seus profissionais” da Educação Infantil (BUSS-SIMÃO, 2015, p. 1). Foi constatado que: 80% das professoras de creche tem nível superior e 20% Ensino Médio na modalidade Normal; 90% das professoras de pré-escola tem nível superior e 10% Ensino Médio Modalidade Normal. Nenhuma professora tem apenas Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Porém, verificou-se que existe em 23 dos municípios a presença de auxiliares de sala ou assistentes educacionais na partilha das ações de cuidar e educar as crianças e que estes profissionais além de receberem uma remuneração que chega às vezes a metade do que recebe uma professora (que também recebe em média apenas R\$

1.392,15 por 40h semanais) também têm uma formação que varia do Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

Ao se considerar as problemáticas apresentadas no estudo de Buss-Simão (2015), sobre dois profissionais (professor e auxiliar) que realizam docência no cotidiano de creches e pré-escolas, que recebem remuneração diferente, que possuem formação inicial diferenciada e exercem papéis também distintos, percebemos uma grave crise nas especificidades de uma docência na Educação Infantil que ainda vem construindo sua identidade e que precisa fortalecer uma visão integrada de professor da infância. Essa dicotomia de papéis, professora educa e auxiliar cuida, desrespeita os “direitos fundamentais das crianças” e a “garantia de uma formação integral orientada para diferentes dimensões humanas, que se efetivam através de uma ação docente” integrada (p. 17). Sobre essa diferenciação de profissionais na docência com bebês e crianças pequenas, nos municípios de SC, a autora reflete que:

A existência de diferentes categorias profissionais na ação direta com as crianças é parte da realidade educativa e ainda exige uma melhor definição das funções de cada categoria, de acordo com os diferentes níveis de formação, cargo, carreira, salários e jornada de trabalho. A expansão da Educação Infantil e do corpo profissional vem deixando de lado a atenção a este dilema e perpetuando desigualdades no campo profissional que compromete a articulação dos diferentes profissionais na organização dos processos educativos (BUSS-SIMÃO, 2015, p. 17).

Para conhecer melhor essa forma de conceber a docência na Educação Infantil com uma profissão precarizada, ao se contratar não dois professores para atuar com as crianças, mas sim uma auxiliar, muitas vezes, leiga e com baixa remuneração, é importante entendermos a história em que essa docência vem se construindo. Um estudo que enfoca esse tema foi realizado por Batista e Rocha (2015), intitulado *A constituição histórica da docência na Educação Infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX*. As autoras apontam o surgimento da docência na Educação Infantil entre os anos de 1908 a 1949 no estado de Santa Catarina.

O objetivo do estudo foi de “capturar os reflexos da estruturação histórica dos serviços voltados para a educação e cuidado das crianças pequenas, nos processos de constituição da docência” na etapa da Educação Infantil em SC. Nesse expressivo levantamento histórico realizado em 2013, as pesquisadoras encontraram que os chamados

Jardins de Infância são as primeiras instituições a emergirem em SC, no ano de 1908 e tinham como foco o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos de idade.

Nesses espaços, a preocupação era educar e cuidar das crianças pequenas numa perspectiva filantrópica, religiosa e moral. Pois se via na educação das crianças a possibilidade da perpetuação da religião. Desejava-se formar uma criança obediente, saudável, produtivo e dócil. A docência era realizada por evangelizadoras, irmãs salesianas, professoras leigas ou missionárias. Sendo considerada como uma grande obra de caridade cristã, patriótica e nacionalizadora.

Já nas instituições chamadas creches, que atendiam crianças entre 0 a 3 anos, que surgem por volta de 1936, na cidade de Joinville, o foco do atendimento era médico-higienista. As autoras evidenciam que nos documentos históricos que consultaram existe uma invisibilidade da docência feminina, pois os nomes que aparecem sendo protagonista nos fatos históricos do período de constituição dos Jardins de Infância são de padres e pastores. As autoras concluem que:

Configurava-se a definição de dois profissionais com funções distintas, diferenciando o modelo de docência do Jardim de Infância em que a abnegação, a entrega, a devoção eram pré-requisitos e definiam a profissional responsável pelo cuidado e educação das crianças. No modelo de docência na Creche, constata-se a exigência de conhecimentos da área da saúde vinculados aos preceitos científicos da puericultura e higiene infantil (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 1).

Nessa mesma perspectiva histórica, Brant (2017) realizou o estudo *A invenção da professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na década de 1970*. A partir do levantamento dos dados históricos construídos pela pesquisadora, ela identificou quatro pilares do perfil docente na Educação Infantil, na década de 70, são eles: a professora deveria ser mulher, jovem, com fôlego e energia para atuar com as crianças; teria de ter vocação, ou seja, amor à profissão; formação em 2º grau¹¹ com especialização em pré-escola; deveria buscar constante atualização, sobretudo em artes plásticas, música, dança, teatro (BRANT, 2017).

11 Com a LDBEN de 1996 a nomenclatura de 2º Grau é mudada para Ensino Médio, e, este, é incorporado a última etapa da Educação Básica (BRASIL/LDBEN, 1996).

Podemos perceber uma certa evolução das concepções apresentadas por Batista e Rocha (2015) e Brant (2017), quando já percebemos uma preocupação com a profissionalização das docentes que atuam nas pré-escolas de Florianópolis na década de 70. Segundo Brant (2017, p. 14) é importante não desconsiderar o “entendimento de que o perfil desejado para as professoras é uma construção também histórica e que ainda hoje traz parte dos significados passados” do que se compreendia e se compreende por docência na Educação Infantil. Essa identidade docente é marcada pelos processos individuais de cada professora, mas também pelos processos históricos em que essa docência foi se constituindo em cada contexto social.

Dos estudos encontrados no GT 08, iniciamos pelo de Côco (2009) *Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação*. A autora apresenta de forma detalhada um mapeamento da EI no estado do Espírito Santo (ES) no que se refere “as diferentes formas de denominação dos cargos vinculados ao trabalho pedagógico realizado nas instituições, as alternativas de vínculo empregatício oferecido pelos municípios”, além de investigar “a formação inicial requerida e a formação continuada desenvolvida para os profissionais” (CÔCO, 2009, p. 01). Com esse objetivo, realizou um levantamento de estudos no cenário local, de editais de concurso público para atuar na EI, assim como aplicação de questionários aos responsáveis pela EI nos municípios do ES. Segundo a pesquisa existe uma complexidade de atuação profissional nessa etapa, nos 41 municípios que participaram da pesquisa.

Parece que estamos vivenciando um esgarçamento do campo docente incluindo outros profissionais de modo a configurar um “campo de trabalho pedagógico” com diferentes profissionais que atuam diretamente com as crianças. Nas diferenças de reconhecimento no trabalho realizado apontamos um risco de dilaceramento do campo que afasta os profissionais [...] (CÔCO, 2009, p. 18).

A partir dessa constatação, Côco (2009) nos convida a não perdermos de vista as conquistas legais, assim como as demandas de formação e condições necessárias ao trabalho profissional. “Nesse jogo, se mostra emergente reafirmar o trabalho docente em todos os âmbitos da EI” (CÔCO, p. 19).

Outro estudo, o de Vieira (2013) intitulado: *Processo de trabalho das professoras de Educação Infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar docente*. O autor realizou um levantamento na rede municipal de Pelotas-RJ, sobre o número de afastamentos por motivo de doença dos professores. Foi constatado que o maior número de docentes que se afasta por essa razão, são os que atuam na EI. A partir desse dado, aplicou um questionário com 196 professoras que atuam na cidade de Pelotas-RJ na etapa da EI. A partir dos dados que construiu, verificou que: a maioria das professoras, 177 delas, afirmam que trabalhar na Elrequer muito esforço; que o apoio dos colegas professores é fundamental; que se aprenda coisas novas. Além disso, Vieira (2013, p. 6), afirma que as professoras de EI têm experimentado um mal-estar em relação à docência, pois “estão experimentando rápidas modificações de exigências, novas responsabilidades [...]”. Porém, ao mesmo tempo que as professoras apresentam um quadro de doenças e mal-estar na docência na EI, expressam também que sua profissão é uma “missão de salvamento das crianças”, uma “vocação” corroborando com os achados das pesquisadoras Batista e Rocha (2015), apresentados anteriormente. Sobre o assunto o autor afirmou que:

O volume de trabalho e a precariedade das condições existentes em muitas EMEIs, a diversidade e a complexidade das questões presentes em sala de aula e, ainda, uma expectativa social de excelência, podem estar na origem de queixas e de adoecimento na categoria. De toda forma, as professoras da Educação Infantil talvez sejam aquelas docentes cuja jornada de trabalho seja a mais extensa e a que mais esteja sendo intensificada. A isso acrescenta o fato de serem as mulheres que historicamente possuem uma jornada não remunerada de trabalho, em casa, com a família (VIEIRA, 2013, p. 8).

Através da pesquisa de Vieira (2013), podemos refletir sobre as novas demandas apresentadas à docência com bebês e crianças pequenas. Essas novas exigências requerem políticas públicas de formação e de valorização profissional para que as professoras desta etapa tenham condições de trabalho adequadas ao exercício dessa profissão com tantas especificidades desafiadoras e amplas.

A pesquisa de Motta e Queiroz (2015) denominada *Do outro que me constitui: o PROINFANTIL e a construção da identidade docente*, em que as autoras discutem a identidade docente de duas professoras, que participaram da formação do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), em

um município do Rio de Janeiro entre 2009 a 2011. Tendo como referencial teórico as ideias de Bakhtin (2011) as pesquisadoras analisaram os discursos das duas professoras ao longo da formação da qual participavam, ao mesmo tempo em que já atuavam como professoras em turmas de EI. O estudo foi embasado numa concepção de identidade que é socialmente construída, continuamente transformada e múltipla, de acordo com o contexto social em que os sujeitos estão inseridos (MOTTA; QUEIROZ, 2015). Durante a pesquisa, as autoras se depararam com a realidade dos dois sujeitos participantes, que apesar de estarem participando de uma formação para a docência na EI, atuavam no cargo de auxiliar da EI e não como professoras.

Logo, “a maneira como cada uma das pesquisadas disseram se sentir professoras girava em torno do conflito sobre as possibilidades do fazer” (MOTTA; QUEIROZ, 2015, p. 5). Segundo as autoras, o PROINFANTIL buscava formar para a mudança de práticas, discursos e também nos próprios sujeitos. Nessa perspectiva, as duas participantes da pesquisa, ao mesmo tempo que realizavam reflexões sobre o trabalho na educação infantil, ao voltarem à prática na instituição em que atuavam deparavam-se com a percepção dos outros (diretora, famílias, crianças, professoras) sobre a função delas como auxiliares de sala e não, como professoras. Nesse sentido, as autoras destacam que: “a identidade profissional se constrói na relação dialética do indivíduo com a sociedade, podemos dizer que ela se realiza no contexto da prática. No encontro com o outro, no seu excedente de visão” (MOTTA; QUEIROZ, 2015, p. 7).

Reconhecemos esse estudo como extremamente complexo, e, que traz elementos importantes para se discutir políticas de formação continuada na EI. Apesar de trazer uma rica possibilidade de formação, esse estudo, assim como o de Buss-Simão (2015) trazido no GT 07, denuncia a função de auxiliar de sala da EI, o que precariza o trabalho e a valorização da docência nessa etapa, além de legitimar a dicotomia entre as ações de cuidar e educar na EI. Tal fato se deve quando se define um profissional para as ações de cuidar (assistente educacional) e outro para as ações educativas (professora). Motta e Queiroz (2015, p. 13) destacam ainda que “a formação inicial e continuada, é direito dos professores e, mais que isso, é uma importante conquista à garantia do direito a uma educação de qualidade para as crianças pequenas”. Esse estudo, também corrobora com os achados de Côco (2009), ambos alertam para a precarização da docência na Educação Infantil (EI). Visto que, quando muitos

municípios brasileiros optam por contratar outros profissionais, tais como ajudantes, assistentes ou auxiliares de professores para realizar o trabalho cotidiano nas instituições de EI, acabam por afirmar a crença de que nesta etapa da educação não é necessário um professor com formação e assim, remuneração adequada.

Outro estudo que reflete sobre a docência na EI é o de Hage e Feldmann (2015) que intitularam: *Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de Educação Infantil*. As autoras investigam as histórias e memórias de 15 professoras da EI que trabalham na região da Amazônia em instituições de EI localizadas no campo. Os resultados do estudo apontam que a maioria das professoras já têm ensino superior em pedagogia, o que segundo as autoras, revela a busca por uma qualificação para se atuar na EI. Revelou também que as professoras apresentam em seus discursos um “comprometimento com a profissão que escolheram, mesmo diante das inúmeras dificuldades e realidade adversa de uma escola situada no campo e trabalhando no regime multisseriado” realidade da maioria das instituições que as professoras das pesquisadas atuavam (HAGE; FELDMANN, 2015, p 13). As professoras destacaram a relevância da formação inicial e continuada para uma prática qualificada com as crianças da EI. Nesse sentido, as autoras finalizam destacando que “é importante constatar que a formação do professor possibilita a mudança do pensamento deste com relação à sua prática docente” (p. 13).

Essa pesquisa, escuta as professoras, suas histórias e memórias de vida, relacionando-as com a sua atuação na EI, em contextos tão precários como as instituições do campo de um município da Amazônia, além de reafirmar a importância de uma formação continuada que escute seus professores, na tentativa de romper com valores e crenças naturalizados ao longo da vida. Outro aspecto, trata de se pensar em uma formação inicial e continuada que colabore com a construção de uma identidade profissional que requer especificidades para práticas cotidianas com bebês e crianças pequenas.

2.3 SCIELO

Do levantamento dos estudos realizado no portal da SCIELO, encontramos sete artigos diretamente relacionados com a identidade docente na Educação Infantil. Porém, destes, quatro tratam de publicações recentes e três têm mais de dez anos, ou seja, existe uma

lacuna temporal de dez anos na produção sobre o referido tema. Dos artigos selecionados, três são da região sudeste, um da região sul, dois da região centro-oeste e um do norte. Nenhum trabalho é oriundo da região nordeste, o que novamente fortalece nossa crença da relevância do tema escolhido para essa tese.

O primeiro estudo que abordaremos é o de Silva (2006), intitulado *Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil*. O estudo reflete sobre uma investigação realizada com professoras de Educação Infantil do município de Goiânia-GO. O autor aponta que existe “um intenso processo de feminização do trabalho docente” nesta etapa da educação (p. 2). Além disso, as próprias professoras identificam as ações desempenhadas por elas como trabalho doméstico e maternal. Após 12 anos desse estudo, essa discussão ainda se faz muito atual, visto que Silva (2006, p. 2) afirma que essa profissão vem sofrendo processos de “desprofissionalização, mediante sua identificação com uma pretensa 'vocação feminina'” que, ao naturalizar as relações de cuidado e educação que o sexo feminino tem para com as crianças, desvaloriza” e enfraquece o trabalho docente com as crianças pequenas.

O autor reafirma a importância da construção de uma identidade profissional das docentes dessa etapa, para que fortaleçam sua identidade política enquanto classe trabalhadora, com especificidades, mas um trabalho necessário a sociedade. Esse trabalho docente, deve ser caracterizado pelo “compromisso e pela competência técnica e política” (SILVA, 2006, p. 7) e não como uma atividade natural, uma vocação das mulheres.

Assim como no estudo acima, o texto *A construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil* das autoras Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006) constatou uma visão doméstica do trabalho na EI pelas auxiliares efetivas de Centros de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo. Vale ressaltar que essa visão, segundo as autoras, mudou consideravelmente após a formação ofertada pela SME de SP, num período de transição do papel de auxiliar para docente.

Essa pesquisa teve como objetivo conhecer as relações entre aprendizagem e identidade docente, teoria e prática, a partir de análises de textos produzidos por 33 participantes do Programa ADI-Magistério, uma formação inicial de nível médio, para quem já atuava em CEI. Segundo Oliveira *et al.* (2006) o projeto ofertado às auxiliares objetivava apoiar mudanças de concepções, atitudes e práticas referentes às crianças de creches

municipais. A partir dos memoriais escritos pelas auxiliares, as autoras analisaram que: o referido curso colaborou de forma efetiva para a construção da identidade docente das auxiliares, pois estabeleceu reflexões sobre concepções, crenças e atitudes das profissionais; é fundamental o uso de situações na formação inicial e continuada que promovam a observação e análise de episódios de interação envolvendo professoras e crianças; a escrita de um memorial pelas cursistas, colaborou com a reflexão da trajetória profissional delas com as crianças e a visibilidade das concepções anteriores e posteriores ao curso, assim como a mudança de práticas; as educadoras passaram a se preocupar em trabalhar as diferentes linguagens das crianças, tendo consciência do que estavam realizando e da importância das atividades que propunham para o grupo; houve uma melhor compreensão do cuidar e educar nas práticas cotidianas com as crianças. Ainda sobre as aprendizagens teóricas e práticas das cursistas, as autoras revelam que:

A leitura dos relatos aponta alguns indícios de apropriação de um discurso renovado em termos de conteúdo e de forma argumentativa. Marcos conceituais básicos, como o “educar e cuidar”, o “respeito à criança e a suas produções”, apareceram. Não se trata de buscar a veracidade da fala dessas educadoras e/ou confrontá-la com suas práticas no interior dos CEIs, mas de reconhecer que mudanças significativas são visíveis no nível do discurso sobre essa prática (OLIVEIRA *et al.*, 2006, p. 566).

Outro artigo que também tece considerações sobre a identidade docente, é o de Kramer e Nunes (2007): *Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil*. Esse estudo apresenta o recorte de uma longa pesquisa realizada ao longo de cinco anos, com a participação de 54 municípios no estado do Rio de Janeiro. O público alvo desse estudo, foram gestores das SME que atuavam na Educação Infantil. Além disso, procurou se ter um panorama da atuação dos municípios em relação a educação das crianças de 0 a 5 anos, considerando desde o total de crianças atendidas nas redes de ensino até como se dava a relação das equipes das secretarias com as professoras das creches e pré-escolas. Um dos dados que mais nos chamou a atenção nesse estudo, é que dos 54 municípios, 46 têm alguma proposta de formação continuada para os professores, porém, essas formações se dão de forma descontínua e com a intervenção de instituições privadas. Há pouquíssimas parcerias com as universidades para realização dessas formações. Os gestores (coordenadores e diretores) de creches e pré-escolas não participam das formações. Essas formações não

contam com apoio da esfera federal, apenas com verbas do próprio município. “Esses resultados evidenciam a urgência de políticas públicas de formação – direito de todos os profissionais – que assegurem condições dignas para o trabalho com as crianças [...]”, que sejam organizadas por diferentes instâncias governamentais (federal, estadual e municipal) (KRAMER; NUNES, 2007, p. 429).

Outro dado deste estudo, que tem relação com os artigos apresentados anteriormente, se refere à visão que as técnicas e gestores das secretarias de educação dos municípios expressam ao se referir às professoras de Educação Infantil. Nas entrevistas realizadas com esses profissionais, sempre se referiam as professoras como “as meninas” da Educação Infantil. Tal discurso, segundo as autoras, corrobora com um grave problema na área, a ideia de que não importa o nível de escolaridade que a professora tenha, existe um enorme preconceito com a etapa em que atua, quanto menor a etapa, menos valorizada é essa docência. Além disso, ao se denominar as professoras como “meninas” da creche ou da pré-escola “o horizonte social no qual a subjetividade das professoras de educação infantil tem sido produzida parece marcado ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza” (KRAMER; NUNES 2007, p. 450).

Ariosi (2017) em seu estudo *Contributos da formação para a (re)definição da identidade docente na creche: tensões e conquistas*, desenvolvido de 2014 a 2016 em um município de SP, teve como objetivo refletir sobre a identidade docente na creche, a partir da oferta de formações que pudessem fortalecer a autoestima e os conhecimentos de um grupo de 80 professores da rede de ensino municipal. A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação. Durante os encontros formativos com o grupo de professores, a pesquisadora observou que estes foram percebendo que na creche as ações docentes devem ser pautadas “nas interações afetuosas entre adulto e crianças” (ARIOSI, 2017, p. 110).

Além disso, Ariosi (2017) afirma que durante esses anos de formação, ouve uma mudança na visão que os professores tinham sobre as crianças e de como elas aprendem, tal fato, foi observado a partir dos relatos dos professores sobre suas práticas com seu grupo de crianças. Ela afirma que: “os educadores de creche que se dispuseram a participar e se envolver no processo de pesquisa e intervenção perceberam que ‘aula’ na creche não é professor ensinar falando e aluno aprender pela audição” (p. 114). Os resultados apontaram a importância dos professores participarem de formações continuadas que os tenham como

protagonistas, participantes das etapas da formação e que articulem teorias e práticas. Segundo a autora, as professoras desse estudo, passaram a reconhecer a relevância das práticas pedagógicas na creche e sentiram-se mais fortes para lutar por reconhecimento social e salarial.

Costa e Colares (2017) no artigo: *Os papéis assumidos pela professora de Educação Infantil e as repercussões para a sua formação*, apresentam as várias denominações e funções designadas à professora ao longo da história da Educação Infantil no contexto nacional. Apontam as diferentes designações como: pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras, que se relacionam diretamente com os objetivos da Educação Infantil em determinados momentos históricos: de guarda, de cuidados, de compensação de carências. Refletem ainda sobre a imagem de criança como sujeito de direitos, o que requer a melhoria na qualidade dos serviços oferecidos a elas. Mas, aliado a qualidade ao trabalho com as crianças, é necessário o comprometimento com a qualidade na formação das professoras e nas condições dignas de trabalho. As autoras apontam ainda que o papel das professoras também tem relação intrínseca com a imagem que as próprias professoras têm sobre as crianças com quem atuam. Este estudo bibliográfico trata da longa história de desvalorização docente de quem atua com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Assim, o fato de muitas atividades desenvolvidas na creche implicarem uma interação mais “corpo a corpo” concorre para que não sejam percebidas como educativas (estas seriam reservadas a atividades mais próximas ao modelo escolar) sendo delegadas, regularmente, à esfera do doméstico, o que induz a uma desvalorização profissional (COSTA; COLARES, 2017, p. 85).

Entre os estudos mais recentes temos o das autoras Braga, Bezerra e Gonçalves (2018), intitulado *A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil: itinerários de formação*, que teve como objetivo compreender a formação e a relação com a identidade profissional de um grupo de cinco professoras, no município de Naviraí-MS. Portanto, foram utilizados relatos autobiográficos. Foi constatado pelos autores que as professoras têm uma identificação com a etapa da Educação Infantil e que a construção da identidade profissional está relacionada com suas vidas e processos formativos. Além disso, os autores consideraram que as professoras desconhecem como é constituída sua identidade, pois, “ao coletar os dados para a análise, observou-se que muitas têm dificuldade de responder sobre si mesmo” (p. 60).

Outro estudo recente que trata sobre o tema é: *De cuidadora a tia, de tia a professora: Ser profissional da educação infantil* (CAMARGO; BIAGINI; CORRÊA, 2018). As autoras do texto apontam para a relevância de se realizar pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil, “cuja prática de sua profissão é dotada de especificidades” no sentido de fortalecer e valorizar este profissional e a necessidade de formação inicial específica. O texto partiu de um estudo maior, oriundo das inquietações de alunas do Estágio de Docência da Universidade de Ponta Grossa no Paraná. As autoras interrogaram: Qual a importância da formação específica para professores atuarem com a criança pequena?

A pesquisa qualitativa e de campo, foi realizada com dez professoras de duas instituições de Educação Infantil, sendo uma da rede pública, e outra da rede privada. As autoras buscaram verificar como os professores compreendem/descrevem sua formação inicial para atuação com crianças. Os resultados apontam que, segundo as entrevistadas, existe fragilidade nessa formação em relação ao currículo, pois não contempla disciplinas que tenham como foco o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Além disso, apenas 30% das professoras, apontaram o Estágio em Docência como componente curricular relevante para a constituição do ser professor de crianças.

O estudo revelou ainda que, ao serem indagadas sobre os conteúdos fundamentais na formação inicial para ser docente de crianças, apenas duas professoras destacaram o tema do cuidar e educar. Porém, todas apontaram conteúdos relacionados à criatividade e à psicomotricidade infantil. Nessa pesquisa, ficou evidenciada a necessidade de se fortalecer as discussões quanto à criança, à infância, à educação infantil e suas especificidades, nos cursos de Pedagogia. Por fim, as autoras refletem que:

Sobre as possibilidades, entende-se o papel relevante do curso de Pedagogia enquanto espaço de formação inicial que permita conhecer/pensar/experienciar/construir conhecimentos com e sobre crianças, infâncias, políticas e espaços de Educação Infantil e aponta-se aqui que, para além da formação inicial, a Educação Infantil é um amplo campo de estudos, cuja riqueza se estrutura no olhar atento para a criança, que muito contribui para o tornar-se, cotidianamente, professor de crianças (CAMARGO; BIAGINI; CORRÊA, 2018, p. 189).

Dos estudos que nos deparamos no portal da SCIELO e apresentados nesse item de forma sintética, destacamos que os temas se relacionam e se reiteram na maioria dos

artigos. A formação inicial e ou continuada do professor de Educação Infantil é preocupação em seis dos estudos, assim como destaca-se a relação desses processos formativos com a construção da identidade docente nesta etapa da educação. Outro tema que apareceu em quatro dos estudos é a questão da desprofissionalização e desvalorização da docência com bebês e crianças pequenas, trazendo à tona reflexões que incidem desde a nomenclatura usada para se referir a esse profissional, até como as condições de trabalho, as formas de contratação e a visão que os outros profissionais e os próprios sujeitos têm das suas funções como docente. Por fim, dois estudos trouxeram de forma mais clara o tema das especificidades da docência na EI como elemento central a ser discutido nos estudos sobre construção identitária de quem atua nesta etapa da educação.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Então, eu – como qualquer ser humano – participo de uma substância humana, que se realiza como histórica e como sociedade, nunca como indivíduo isolado, sempre como humanidade.

(Antônio Ciampa)

Este capítulo é o mais denso da tese e tem como objetivo central apresentar as discussões teóricas de autores que abordam os conceitos fundamentais que sustentam nosso objeto de estudo: a construção das identidades docentes na educação infantil a partir das interações entre pares professores. As referências aqui expressas entrelaçam concepções de autores contemporâneos que discutem as temáticas que compõem o objeto de estudo.

O capítulo está organizado na seguinte estrutura: **3.1 A perspectiva de identidade desse estudo; 3.2 A identidade da etapa da Educação Infantil no Brasil; 3.3 As especificidades de uma docência em construção: perspectivas participativas na Educação Infantil: 3.3.1 Elementos que sustentam e constituem a docência na Educação Infantil: 3.3.1.1 Interações e relações de escuta; 3.3.1.2 Parceria com as famílias das crianças; 3.3.1.3 Documentação Pedagógica; 3.3.1.4 Planejamento de oportunidades de aprendizagem; 3.3.1.5 Organização de contextos de experiências (tempos, espaços e materiais); 3.4 O papel da formação na construção de identidades docentes: 3.4.1 As interações entre pares de professores e o papel da formação continuada; 3.4.2 A aprendizagem do adulto professor em uma perspectiva interacionista**

Destacamos que os pressupostos teóricos expressos neste capítulo, serviram de sustentação para as reflexões e análises dos capítulos cinco e seis, assim como para as conclusões oriundas desta tese. Por fim, ressaltamos que o empenhamento na escrita deste capítulo buscou subsidiar as discussões atuais sobre uma nova forma de fazer Pedagogia para bebês e crianças e desta forma contribuir com a formação inicial e continuada de professores, assim como com a formação de gestores que planejam a formação de professores, para que compreendem as bases teóricas da construção das identidades docentes do professor de

Educação Infantil e efetivem políticas públicas de formação que mobilizem os docentes a transformação de si e de suas práticas pedagógicas com bebês e crianças no contexto da EI.

3.1 A perspectiva de identidade desse estudo

Discutir o tema identidade é algo complexo, exigente, porém, encantador. Complexo, pois a identidade ao longo da história vem sendo estudada por diferentes áreas, tais como: a sociologia, a filosofia, a antropologia, a pedagogia, a medicina, a psicanálise, a literatura, a psicologia, com perspectivas teóricas que se aproximam ou se distanciam. Exigente, pois exige o aprofundamento em leituras e estabelecer diálogos com autores e ideias ainda pouco exploradas no campo da educação, área dessa tese, buscando entrelaçá-las e ou contrapô-las as perspectivas do nosso objeto de estudo. Por fim, estudar o tema da identidade é também uma atividade encantadora, pois ao mesmo tempo que elucida questões relativas à humanidade do homem de forma generalizada, nos faz refletir sobre a nossa própria constituição identitária.

Segundo Freitas (2014, p. 103), embasada pelo campo da psicologia, discutir sobre identidade, para muitos, parece algo fácil, pois todos, de alguma forma, possuem ideias e crenças sobre esse tema, afinal todos temos uma identidade e convivemos com pessoas que também possuem diferentes identidades. Porém, tratar sobre o tema requer o entendimento de que este “se caracteriza por ser um processo multideterminado e multifacetado”.

Levando em consideração a complexidade acerca do tema identidade, a autora expõe algumas ideias iniciais sobre ele, com as quais compartilhamos, a saber: a) representa um processo que se constitui socialmente por meio das relações e vivências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua vida; b) é influenciada histórica e culturalmente; c) o ser humano é ativo em seu processo de constituição identitária e vai, ao longo do tempo, simbolizando e se apropriando ou não daquilo que os outros lhes apresentam; d) é um processo inacabado que sofre múltiplas transformações, ao mesmo tempo que apresenta certa permanência em seu núcleo, em sua essência (FREITAS, 2014, p. 103).

Tendo essa compreensão que tratar sobre identidade envolve discutir os aspectos acima e levar em consideração a complexidade do tema, escolhemos as contribuições da área da Psicologia Social para subsidiar este estudo.

Para Lane (2012), a Psicologia Social tem como objetivo “conhecer o indivíduo no conjunto de suas relações sociais, tanto naquilo que lhe é específico como naquilo em que ele é manifestação grupal e social”. Complementa ainda que, esse tipo de abordagem “poderá responder à questão de como o homem é sujeito da história e transformador de sua própria vida e da sua sociedade, assim como qualquer outra área da psicologia” (p.19).

Segundo a autora, ao realizar um levantamento do percurso histórico da Psicologia Social, constatou que a partir da década de 50 se iniciou uma forma mais organizada dessa área da psicologia, em que duas tendências surgiram de maneira mais evidente: a primeira se referia a tradição pragmática dos Estados Unidos, que visava alterar e ou criar atitudes, interferindo nas relações grupais na tentativa de harmonizá-las e, dessa forma, garantir a produtividade dos grupos, afim de minimizar conflitos e de tornar os homens “felizes”, em um período em que a sociedade clamava por boas notícias, logo após a Segunda Guerra Mundial; a outra tendência se relacionava com a ideia de busca por conhecimentos que evitassem novas catástrofes mundiais, numa perspectiva mais filosófica, de um homem abstrato (LANE, 2012).

É apenas no final da década de 70 que se inicia uma relação forte da Psicologia Social com as bases do materialismo-histórico. Ou seja, o homem passa a ser compreendido como sujeito que:

[...] fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história. Esse homem biológico não sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal e qual, com variações decorrentes de clima, alimentação, etc. O seu organismo é uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica (LANE, 2012, p. 12).

Ainda segundo Lane (2012, p. 13) à psicologia social caberia recuperar o sujeito na “intersecção de sua história com a história de sua sociedade”, evoluindo de um dualismo entre a visão de homem determinado pelo meio social ou que se desenvolve apenas biologicamente, de forma natural. Nenhuma das duas vertentes “dá conta de explicar o homem criativo e transformador” (LANE, 2012, p. 15). Assim,

Tornou-se necessária uma nova dimensão espaço-temporal para se apreender o Indivíduo como um ser concreto, manifestação de uma totalidade histórico-social – daí a procura de uma psicologia social que partisse da

materialidade histórica produzida por e produtora de homens (LANE, 2012, pp. 15-16).

Tendo como base essas e outras ideias da Psicologia Social, o autor brasileiro Ciampa (2005; 2012) escolhe a identidade como foco de seus estudos. Para ele, a identidade é um constante processo de metamorfose humana. Essa ideia foi sendo formulada a partir de suas pesquisas de mestrado e, especialmente, de doutorado, concluído em 1987. Na obra *A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social*, fruto de sua tese de doutoramento, Ciampa (2005) apresenta uma concepção diferente de identidade que até então vinha sendo discutida. Segundo Ciampa e Lima (2012, p. 14), seu colaborador, tal pesquisa “representaria a assunção de uma concepção de identidade que subvertia as teorias importadas e utilizadas no Brasil até então, focadas na ideia de identidade ‘natural’ em que se pressupõe um desenvolvimento que culmina com sua cristalização”.

Com sua teoria de identidade como processo constante de metamorfose humana, Ciampa (2005) rompe com uma concepção de que o indivíduo possui uma identidade estática, não dinâmica e imutável.

Segundo Almeida (2005) o estudo de Ciampa foi um importante marco da Psicologia Social e das novas ideias sobre identidade, que implicou no abandono da distinção entre identidade pessoal (marcas distintas dos indivíduos) e identidade social (categorias sociais as quais o indivíduo pertence/seus papéis sociais). Nesse sentido:

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política (CIAMPA, 2005, p. 132-133).

Ciampa (2005, p. 221) ao trazer os relatos da personagem real Severina, em sua tese e depois em seu livro, afirma que, ao falar dela, de sua vida, ela fala de nós enquanto humanidade, isto é: “O singular materializa o universal na unidade do particular”. A partir da escuta dos dois personagens Severinos (um ficcional e outro real) o autor constrói sua

concepção de que “identidade é metamorfose. E metamorfose é vida” (CIAMPA, 2005, p. 133).

Essa perspectiva é extremamente valiosa para o nosso estudo, levando em consideração que nossa hipótese é que, a partir das trocas entre pares, num contexto de Educação Infantil, os professores constroem suas identidades, transformando a si e ao outro, num constante processo de metamorfose, de vida.

O autor enfatiza que a identidade é uma das categorias¹² fundamentais para a Psicologia Social estudar o homem. Chama atenção para as personagens que o ser humano assume ao longo da vida, e que estas, são “expressão empírica da identidade” (CIAMPA, 2005, p. 134). Isso significa que, de acordo com os diferentes papéis assumidos nas relações sociais, o homem vai construindo diferentes personagens (pai, filho, esposo, irmão, sobrinho, amigo, professor). “A identidade, então, assume a forma *personagem*, ainda que esta seja chamada pelo nome próprio, por um apelido, por um papel etc.” (CIAMPA, 2005, p. 140).

É na articulação das diferentes personagens vividas que a identidade vai se constituindo. Assim, é possível afirmar que “as personagens são momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão” (CIAMPA, 2005, p. 205).

Partindo dessa ideia, entendemos que, mesmo que nosso foco seja na personagem professor, assumido em um determinado contexto social, nesse caso, escolar, este sujeito, é formado por diferentes personagens que o constituem com um ser único e integral, assim como ele constrói sua identidade a partir da relação com o outro.

Todavia, Ciampa (2005, p. 145) previne sobre a possibilidade de, certas vezes, ocorrer o fetichismo da personagem, que “vai ocultar a verdadeira natureza da identidade como metamorfose, gerando o que será chamado *identidade-mito*”. Isto é, uma personagem assume a identidade do sujeito, mesmo que ele não participe mais da atividade e nem mantenha características que continuam a lhe representar.

Dessa maneira, a identidade passa a ter a aparência de não metamorfose. Assim, mesmo compreendendo que existe a necessidade de normatização (características mais

12 Segundo Ciampa (2005) são categorias fundamentais para a Psicologia Social estudar o ser humano: a atividade, a consciência e a identidade, discutidas amplamente pelo teórico russo Leontiev. Nesse estudo, destacaremos apenas a última categoria, mesmo sabendo que ela se articula as demais.

constantes) de determinadas personagens, existe o perigo da personagem ser transformada em uma identidade determinada antecipadamente (pressuposta), num processo de infinita reposição¹³, como se permanecêssemos os mesmos (CIAMPA, 2005; 2012).

Complementando as ideias acima, o estudioso discute o conceito de *mesmice*, que se caracteriza pela repetição de características de personagens, podendo acontecer pela busca consciente de “estabilidade identitária ou inconsciente compulsão à repetição” (CIAMPA; LIMA, 2012, p. 18). Ainda segundo os autores, o problema de se conservar a *mesmice* é que essa situação pode impedir a “busca por emancipação” (CIAMPA; LIMA, 2012, pp. 18-19).

Para Ciampa (2005) sempre existem respostas que identificam uma pessoa. Mas não será a simples união dessas respostas que evidenciará a identidade do sujeito, pois é na ação, na atividade, que a identidade se apresenta. Assim, ele afirma que:

Com isso, estabelece-se uma intrincada rede de representações, que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas. Esse jogo de relações múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a). [...] assim, a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um *dado*, e não como um *dar-se* constante, que expressa o movimento do social (CIAMPA, 2005, p. 178).

Para o autor, a importância não está nos resultados, no discurso sobre as características verbais dos sujeitos, no dado final, mas sim no dar-se, é neste que acontece o processo constante de interação com os outros, e, é nessa interação que a identidade se revela.

Nesse sentido, é possível supor, no contexto do presente trabalho, que, por meio das interações cotidianas com os pares, as crianças, as famílias e outros profissionais, no âmbito da instituição de Educação Infantil que os professores vão revelando e continuando a construir suas identidades.

13 O sujeito fixa-se numa determinada personagem ao longo da vida, mesmo algumas características da identidade mudando.

Ainda sobre a questão da construção da identidade, Ciampa (2005, p.240) acrescenta que: “Todos sabemos a importância que o trabalho tem na nossa sociedade. Nossa inserção no mercado de trabalho quase sempre sela um destino, é um componente forte na configuração de uma identidade”.

Essa afirmação, nos ajuda a entender que ser professor é um componente da construção da identidade do sujeito. Esse componente (profissão), apresenta certas características que o diferencia de outras atividades profissionais. Assim, estas características constituem uma identidade a cada profissão. Sendo nosso foco a profissão docente, especificamente à docência na Educação Infantil, as características convergem para especificidades ainda mais diferenciadas, construindo uma certa identidade do professor de bebês e crianças pequenas, que influencia e é influenciada por todos os outros componentes que constituem sua identidade total.

Em síntese, Ciampa (2005) define a identidade como categoria científica, considerando-a um processo, que denomina metamorfose. Esse processo descreve a constituição da identidade, que além de representar o indivíduo, também o forja.

Além disso, o autor afirma a relevância de entendermos que a questão da identidade não se posiciona sempre de forma igual, pois devemos considerar “a estrutura social e o momento histórico” em que estamos vivendo e discutindo o tema (CIAMPA, 2012, p. 181). Ao tratar de identidade, ele relaciona “aspectos individuais com aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos etc.” (p. 252). Enfatiza que o ser humano é um conjunto das relações sociais, dentro da história da humanidade e da sua história pessoal.

Para Ciampa (2005), a identidade, além de ser uma questão científica, é uma questão social e política. Na sua perspectiva, a sociedade é responsável pela constituição da identidade pessoal de cada um de nós, assim como, o conjunto de identidades humanas a constitui.

A partir dos achados de Ciampa (2005; 2012), tendo a Psicologia Social como base de seus estudos sobre identidade humana, este trabalho considera que, a identidade docente do professor de Educação Infantil também é um processo inacabado, em constante movimento de metamorfose, em busca de emancipação (CIAMPA; LIMA, 2012). Assim, reiteramos que os estudos aqui discutidos, contribuem de forma significativa para uma compreensão de professor como sujeito que tem sua identidade humana influenciada pelo

outro, assim como influencia a identidade deste, no contexto em que atua e exerce à docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

3.2 A identidade da etapa da Educação Infantil no Brasil

Os últimos 50 anos têm sido extremamente relevantes e intensos quando tratamos do atendimento de crianças entre 0 e 5 anos de idade, em instituições educacionais brasileiras. Apesar de o direito a Educação Infantil ser expresso desde a Constituição Federal (BRASIL/CF, 1988) é com o advento da LDBEN (BRASIL/LDBEN, 1996) que a EI tornar-se a primeira etapa da Educação Básica. Porém, historicamente, é reconhecido o fato de que bebês e crianças pequenas já eram atendidas em espaços que as cuidavam e educavam, muito antes disso, como por exemplo: a experiência dos Parques Infantis¹⁴ na cidade de São Paulo, criados por Mário de Andrade, já na década de 30 (FARIA, 1999).

Todavia, Kuhlmann Jr. (1998, p. 197) destaca que é, especialmente, a partir da década de 70, que universidades, movimentos sociais e sociedade civil (especialmente, as mulheres, com o advento da Revolução Industrial no Brasil) “lutaram - e ainda lutam - pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias”.

Faria (1999) e Kuhlmann Jr. (1998) alertam para a importância da história da EI ser sempre considerada pelas novas pesquisas e também quando se pensa em políticas públicas que envolvam essa etapa da educação. Para eles, é fundamental conhecer o passado recente da EI, para que se criem novos conhecimentos a partir das “heranças positivas” (PENIN, 1985, *apud* FARIA, 1999, p. 194) que as lutas pela EI conquistaram e também dos percalços que foram sendo transpostos ou que ainda afligem o atendimento em creches e pré-escolas nos dias atuais.

Como argumenta Faria (1999, p. 192), nas últimas décadas, a EI vem criando novas formas de atender as crianças e novos conhecimentos, “superando, por um lado, a restrita ênfase no caráter assistencial e de custódia, e criticando, por outro, as soluções exclusivamente escolares, apenas de antecipação da escolaridade”.

¹⁴ De acordo com o estudo de Faria (1999) os Parques Infantis, criados no período de 1935 – 1938 por Mário de Andrade enquanto diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo, foram espaços públicos que atendiam crianças entre 3 a 12 anos de idade (que já estudavam em outro turno ou que nunca haviam frequentado escola), filhos da classe operária. Um dos principais objetivos desse projeto de Mário de Andrade era proporcionar as crianças o direito de se expressarem através das artes, da brincadeira livre e do jogo. O lema dos Parques Infantis era: “educar, assistir e recrear”.

Essa polarização, atendimento assistencial ou escolar, é um dos dilemas históricos da EI que ainda perdura nos dias atuais e que impacta diretamente na construção da identidade desta etapa da educação e, assim, na identidade da docência com bebês e crianças pequenas.

Kuhlmann Jr. (1998) afirma que é como se antes da LDBEN, Lei 9394/96, não existisse um caráter educacional nas instituições que atendiam bebês e crianças pequenas, apenas assistência, cuidados básicos. Como essas instituições não eram ligadas à Educação Básica, mas sim aos serviços de assistência¹⁵, a área da Pedagogia não se interessava/desconhecia o atendimento na EI, especialmente na creche, todavia, o autor destaca que se haviam ações de cuidado, existiam também ações de educação, todo ato de cuidar, carrega algum tipo de educar: primando pela participação ou para a submissão. “Nas discussões das políticas e da pedagogia para a educação infantil, toma-se da história o argumento que sustentaria as ditas políticas e pedagogias, afirmando-se a ausência anterior de uma dimensão educacional nessas instituições” (KUHLMANN, 1998, p. 200).

Essa ideia equivocada prevaleceu por muitos anos nos discursos e, ainda hoje, no âmbito da Pedagogia e nas discussões sobre a Educação Infantil ouvimos professores, gestores e estudantes do curso com essa visão de que apenas com o advento da LDBEN o aspecto educacional surge nas creches, como se o aspecto educacional não tivesse nenhuma relação com as ações de cuidar.

Já a assistência nos espaços de Educação Infantil, passa a ser vista como algo negativo e sinal de que não se primava pela qualidade do atendimento educacional das crianças, confundindo-se com o assistencialismo. Nesse contexto, a educação, ganha *status* de algo sempre positivo, um grande equívoco, pois sabemos que a educação pode almejar a submissão (FARIA, 1999; KUHLMANN JR., 1998) ou a emancipação dos sujeitos.

Ao anunciar o educacional como sendo o *novo* necessário, afirma-se a *educação* como o lado do *bem* e a assistência como o império do *mal*, assim

15 Vale destacar que neste período o atendimento nas chamadas creches era voltado para crianças da camada mais pobre da população, já as chamadas escolas maternas ou pré-escolas eram direcionadas às crianças das camadas médias e altas da sociedade. Assim, seus projetos eram bem diferentes, a creche com foco na assistência e um atendimento assistencialista e as pré-escolas com foco na preparação das crianças para a iniciação escolar no Ensino Fundamental.

como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. As pesquisas passaram a ser realizadas em função das demandas originadas no processo histórico recente (KUHLMANN JR., 1998, pp. 201-202).

Atualmente, é considerada uma característica marcante da identidade da EI o cuidar e o educar como ações indissociáveis na atuação com bebês e crianças pequenas (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2017). No entanto, nas práticas pedagógicas cotidianas nesses espaços coletivos, existe ainda uma polarização dessas atividades, que pode ser reflexo desse movimento contraditório em que as bases da EI foram construídas em nosso país, nas políticas públicas e nos cursos de formação inicial dos professores.

Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 202) a história da EI mostra o distanciamento entre as propostas de cuidar e educar “desde sua origem e difusão”, assim como tem sido a “história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento”.

Nessa caminhada histórica, construímos na EI, algumas funções que consideramos reivindicar a qualidade nesta etapa:

Primeiramente uma **função social**, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses¹⁶, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a **função política** de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a **função pedagógica** de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BARBOSA, 2009, p. 9, *grifo nosso*).

16 Desde a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 ficou estabelecido que as crianças de 6 anos são de responsabilidade do ensino fundamental, que passou a ter duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública. A etapa da educação infantil fica responsável pelas crianças entre 0 a 5 anos de acordo com a nova redação dada pela Lei nº12.796 de 2013 (BRASIL/LDBEN, 1996).

Essas três funções da Educação Infantil, defendidas pela autora e também nas DCNEI (BRASIL, 2009b), originam-se dessa recente, porém árdua trajetória de luta pela identidade da EI no contexto brasileiro, influenciada por estudos e pesquisas de várias áreas: psicologia, sociologia, biologia, história, filosofia e, é claro, da pedagogia.

Algumas destas áreas vêm reconhecendo todo o protagonismo das crianças desde a mais tenra idade, especialmente a pedagogia, que tem discutido cada vez mais as especificidades e necessidades das crianças e das infâncias no âmbito educacional. Nesse contexto emerge a Pedagogia da Infância (PI).

Segundo Rocha (1998, p. 61), a PI tem como “objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”.

Corroborando com a ideia de Rocha e ampliando a discussão, Barbosa (2010, p. 10) define a Pedagogia da Infância no *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (OLIVEIRA *et al.*, 2010):

[...] constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. [...] uma Pedagogia da Infância, compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância (BARBOSA, 2010, p. 11).

É evidente que a Pedagogia da Infância se vincula à área da Pedagogia de maneira geral, assim, nosso estudo situa a Pedagogia como “triangulação interativa e constantemente renovada” entre ação, teoria e crenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14). Para a autora, a práxis pedagógica é o *locus* da Pedagogia. Isto é:

Convocar crenças e valores, analisar as práticas e usar os saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um “espaço ambíguo” – o espaço da pedagogia – que nos reenvia para uma triangulação praxiológica. Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

A autora considera ainda que é preciso abandonar uma perspectiva de pedagogia tradicional, em que o ensino e a aprendizagem acontecem de forma transmissiva, e construir uma pedagogia “transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. Porém, também é necessário, não ignorar o passado e as perspectivas para o futuro dessa área, pois “a pedagogia dispõe da memória e da história para essa reconstrução. Ela é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transporta os germes de uma construção nova” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 7). Nesse mesmo sentido, Faria (1999), Rocha (1998) e Barbosa (2010) consideram a rica e diversificada herança¹⁷ que a Pedagogia da Infância tem de vários educadores nacionais e internacionais, que contribuíram efetivamente para a imagem de criança e infância que se defende hoje:

[...] *as crianças* como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma *a infância* como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia (BARBOSA, 2010. p. 23).

Além das contribuições de outras áreas¹⁸, no Brasil, nas últimas décadas, especialmente com a implementação da EI como primeira etapa da Educação Básica, temos construído uma pedagogia que vem dialogando sobre as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas no contexto de creches e pré-escolas, uma Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1998; 2001).

Segundo Rocha (2001, p. 27), a Pedagogia da Educação Infantil é um campo de conhecimento em construção, que “caracteriza-se por sua especificidade no âmbito da

17 No livro *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado e construindo o futuro* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), discute-se as contribuições de vários estudiosos que deram origem a uma pedagogia preocupada com a infância, tais como: Froebel, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner, Malaguzzi.

18 Por exemplo a Sociologia da Infância. Ver artigo *A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção* (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Pedagogia (em seu sentido mais amplo), uma vez que a meu ver o objeto desta está essencialmente ligado a toda e qualquer situação educacional”.

Destarte, para a autora, precursora dessa ideia no Brasil, a EI se “põe sobretudo com fins de complementariedade à educação da família”, que considera as crianças como crianças e não como alunos, almeja educar e cuidar, tem como foco não o conhecimento, mas as “relações educativas”, as interações realizadas nos espaços de vida coletiva. Da mesma maneira que não prioriza a dimensão cognitiva em detrimento das outras dimensões do desenvolvimento humano: afetiva, física, expressiva, social etc. Nesse sentido, a EI diferencia-se das outras etapas da educação básica brasileira, em sua função social (ROCHA, 1998, p. 60).

Considerando as diferenças entre a EI e as demais etapas da educação, a autora afirma que, apesar de o conhecimento, a aprendizagem e o trabalho com a dimensão cognitiva pertencerem ao “universo da educação infantil” (ROCHA, 1998, p. 61), o atendimento na EI tem peculiaridades, visto que:

[...] a dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário,... as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua ‘versão escolar’, mas apenas parte e consequência das **relações que a criança estabelece** com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de **Pedagogia da Educação Infantil** (ROCHA, 1998, p. 61, *grifo nosso*).

Podemos afirmar que essa definição de uma Pedagogia da Educação Infantil foi fundamental para a atual perspectiva de currículo para a EI no contexto brasileiro, “concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico [...]” (BRASIL, 2009b).

Essa pedagogia sustenta a função da Educação Infantil de desenvolvimento integral de bebês e crianças, que acontece por meio das relações que estes estabelecem com:

objetos, pares, adultos, o mundo de forma geral. Pensar na Pedagogia da Educação Infantil é pensar em experiências educativas que almejem:

[...] uma educação voltada para a criança enquanto criança (e não somente como aluno, futuro aluno, futuro adulto); que não discrimine sua origem sócio-cultural; que reconheça a existência de vários tipos de conhecimento (científico, artístico, acadêmico, não acadêmico etc.) e que acredite na capacidade de a criança também produzir conhecimento além de aprender novos, reconstruir outros (FARIA, 1999, p. 195).

Como alertam Rocha (1998) e Faria (1999), é preciso ter atenção no que se refere à qualidade de uma Pedagogia da Educação Infantil, pois ela não está livre das perversas relações que se estabelecem no âmbito das pedagogias tradicionais, das outras etapas da educação. “Por se referir a instituições educativas, toda Pedagogia da Educação Infantil traz à tona as velhas ambivalências: liberdade – subordinação, dependência – autonomia, atenção – controle, inerentes à relação infância e Pedagogia” (ROCHA, 1998, p. 65).

É exatamente no que se refere ao estabelecimento de relações de respeito aos direitos de bebês e crianças que Barbosa (2009) expressa que, a função dos contextos de EI:

[...] nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. Práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas, das narrativas tradicionais e contemporâneas que possam contar sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança. Isso é, histórias coletivas que, ao serem ouvidas, se encontram com as histórias pessoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais através do diálogo, das conversas, da participação e da vida democrática (BARBOSA, 2009, p. 12).

Nos últimos anos, desde a LDBEN, como já mencionamos, a EI brasileira vem construindo avanços significativos para a qualidade da educação de meninos e meninas.

Porém, nos últimos dois anos¹⁹, a educação e a EI tem enfrentado muitas e sérias ameaças de retrocessos, como por exemplo: retirar a creche do FUNDEB²⁰; a retomada de discussões sobre a criação de creches domiciliares; a inclusão da EI em políticas de alfabetização; a desvalorização da formação inicial e continuada de professores. Isso vem acontecendo especialmente no âmbito das políticas nacionais, que impactam diretamente nas políticas de EI dos estados e municípios²¹.

O fato de as políticas de âmbito nacional não contribuírem efetivamente para a boa qualidade do trabalho pedagógico realizado em creches e pré-escolas é muito preocupante devido à grande importância da Educação Infantil para as crianças. Nesse sentido, Barbosa (2009) alerta:

Um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida. O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso pensar projetos educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta tanto das necessidades de segurança, proteção e pertencimento, quanto das de liberdade e autonomia (BARBOSA, 2009, p. 12).

Certa vez, foi dito em uma palestra do Fórum de Educação Infantil do Ceará²², que os direitos não são intocáveis, não é porque foram conquistados e garantidos que serão respeitados e mantidos, temos vivenciado essa realidade cotidianamente no Brasil. Assim, em tempos de retrocessos, entendemos que a identidade da EI tem enfrentado os desequilíbrios do

19 Governo Temer (de agosto de 2016 a dezembro de 2018) e Governo Bolsonaro (desde janeiro de 2019).

20 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. (<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>).

21 A CF determina em seu Art. 211. § 2º: Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL/CF, 1988). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

22 O advogado Gustavo Raposo Feitosa participou de uma mesa de diálogos que abordava o tema sobre as ameaças a democracia e as políticas públicas para a Educação Infantil brasileira no ano de 2016.

governo brasileiro, o que também interfere na construção da identidade do professor que atua nesta etapa, que precisa de segurança e de políticas de formação para “considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança” (ROCHA, 1998, p. 62).

Como as características da Pedagogia da Educação Infantil são fundamentais para provocar as especificidades da docência de quem atua nesta etapa e para fortalecer a identidade do professor de bebês e crianças bem pequenas e pequenas, no próximo item serão sintetizados alguns de seus mais importantes elementos.

3.3 As especificidades de uma docência em construção: perspectivas participativas na Educação Infantil

Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. Elas começam a esperar discrepâncias e surpresas. Como educadores, precisamos reconhecer sua tensão, em parte porque, com um mínimo de introspecção, descobrimos o mesmo dentro de nós mesmos.

(LORIS MALAGUZZI)

O registro acima do italiano Loris Malaguzzi (1999; 2016) apresenta um pouco do que será abordado nesse item da tese: a imagem de professor que atua com bebês e crianças. Nessa perspectiva indagamos: de que professor o autor está tratando: Inventivo? Que investiga junto com as crianças? Democrático? Autoritário? Transmissor de conteúdos?

Este escrito de Malaguzzi, nos faz refletir sobre a urgente compreensão que os professores de educação infantil têm muito a aprender com os bebês, crianças e famílias com as quais atuam! Que na medida que o professor tem prazer em ser um investigador, a explorar, a descobrir, ele entende também que as crianças têm essa capacidade e necessidade.

Neste estudo, dialogaremos com concepções que discutem a Educação Infantil no contexto nacional, a partir dos estudos de Barbosa (2006, 2009), Cruz e Cruz (2017), Ostetto (2012); e, internacional, com as contribuições de Araújo (2013), Bondioli e Mantovani (1998), Edwards (1998; 2016), Fortunati (2009; 2017), Malaguzzi (1999; 2016), Oliveira-

Formosinho (2007, 2013), Rinaldi (2017); além de outros estudiosos que compartilham de discussões sobre o tema.

Esses estudos apontam perspectivas do trabalho docente com bebês e crianças sustentadas por uma *gramática pedagógica*²³ que prima pela democracia, participação e interação no contexto da Educação Infantil. No Brasil, como pudemos discutir no item anterior, essa perspectiva ainda vem sendo construída, tanto no âmbito das concepções dos docentes e da visão sociedade sobre essa etapa da educação, como em relação as políticas públicas efetivas para a EI. Todavia, é especialmente em relação as práticas pedagógicas dos professores, que essas ideias ainda não prevalecem no contexto brasileiro.

Diferentes pesquisas brasileiras²⁴ apontam que no cotidiano vivido por bebês e crianças nos espaços que atendem EI, ainda imperam práticas que desconsideram as especificidades da infância e os direitos das crianças de participar, brincar, conhecer-se, explorar, expressar e conviver democraticamente (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, ao escolhermos perspectivas participativas de fazer EI, assumimos a defesa de discutir novos caminhos para a formação e construção da identidade de professores da EI, oportunizando reflexões sobre concepções e práticas que rompem com pedagogias tradicionais que não enxergam as potências das crianças e de seus professores.

Quando abordamos as especificidades da docência na Educação Infantil, é necessário considerar que ser professor de bebês e crianças pequenas é uma profissão nova, ainda em construção em nosso país (BARBOSA, 2009; 2016; CAMPOS; CRUZ, 2011).

Dessa forma, compreendemos que:

As atribuições e as funções do professor de educação infantil ainda têm pontos de controvérsias. Está claro que a formação e **as características do professor em uma escola convencional não são as necessárias, nem as suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde**. Desse modo, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento

23 Oliveira-Formosinho (2007, p. 29) expressa que “a gramática pedagógica operacionaliza-se por meio de uma perspectiva ou modelo pedagógico. O modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo [...]”. Dessa forma, constitui-se em “um referencial prático”, do qual o professor pensa a ação: antes, durante e após a sua realização no cotidiano, efetivando a práxis pedagógica.

24 Andrade (2007), Finco (2010), Martins (2009), Martins Filho (2008), Paiva (2016), Ramos (2011), Santos (2015).

histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada (BARBOSA, 2009, p. 36)..

Estas características expressas pela autora, serão discutidas como especificidades da docência na EI. Não pretendemos apontar uma lista do que é ou não atribuição de quem atua nessa etapa da educação, mas, sim, queremos entender e destacar como essa docência pode ser construída e situada em perspectivas pedagógicas participativas, em alguns contextos, que defendem uma imagem de criança competente, protagonista, potente, ativa, questionadora, curiosa, investigadora, real e com muitas linguagens.

Quando abordamos à docência na creche e na pré-escola logo pensamos em ações peculiares com os bebês e as crianças, como por exemplo: trocar fraldas, ajudar na alimentação, contar histórias, ajudar a se vestirem, apoiar o banho, compreender balbucios, explorar os movimentos, ajudar na resolução de conflitos, priorizar o brincar no cotidiano. Essas atividades, em outras etapas da educação, acontecem de forma pontual, ou, muitas vezes, são inexistentes, pela própria fase de desenvolvimento dos estudantes que atendem e ou pelo objetivo dessas etapas.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 29) apresentam duas imagens de professor: uma pautada a partir de pedagogias transmissivas e outra a partir de pedagogias participativas. A primeira “imagem do professor é a de um transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão”, assim como se considera o “elo” entre os conhecimentos e a criança. Na segunda imagem, o professor é um organizador dos espaços e tempos, considera a criança como colaboradora no cotidiano escolar, vendo-a como sujeito que tem competência e atividade, numa relação horizontal e apoiadora.

Desse modo, para a construção identitária de um professor progressista, a formação docente deve basear-se numa visão progressista e em uma pedagogia participativa para com esses sujeitos. Traremos essa discussão nos próximos itens desse capítulo, mas temos de destacar a importância da valorização dessa docência, com políticas públicas que deem condições formativas e estruturais para os professores da EI exercerem a profissão com qualidade e dignidade.

Nesse sentido, Fortunati (2017) expressa que em se tratando de EI duas questões básicas ainda não foram resolvidas: a primeira trata do reconhecimento da identidade e

potencialidades construtivas das crianças entre 0 a 5 anos, pois a crença na limitação desses sujeitos causa um acesso desigual as diferentes camadas sociais e econômicas, assim como uma crença limitante no que se refere a relevância dessa etapa; a segunda, em consequência da primeira, aponta para a falta de valorização do docente de bebês e crianças pequenas, em que ainda exige-se uma formação mínima, oportuniza-se condições precárias de trabalho, não se conferindo o devido reconhecimento social e econômico a esses profissionais.

No contexto brasileiro, compartilhamos das mesmas questões, que também ainda precisam ser resolvidas. Em relação a formação desses profissionais, Barbosa (2009) expôs que várias profissões se iniciaram a partir da observação da prática (dentista, médico, farmacêutico), mas há muito tempo passou-se a exigir uma formação sólida para o exercício dessas atividades. Porém, na área da educação, mais especificamente na Educação Infantil, parece que, mesmo com uma legislação consolidada sobre a formação mínima para atuar na EI (BRASIL, 1996), essa situação continua sendo protelada pelas políticas públicas relacionadas a EI e a contratação de profissionais qualificados e formados para atuar com bebês e crianças. “E isso é muito grave. Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras [...]” (BARBOSA, 2015, p. 9).

Nesse sentido, Fortunati (2017, p. 11) afirma que temos de ter clareza do projeto que queremos realizar na EI, estruturando um “projeto não casual”, pensando em “quais são os elementos que devem sustentar e constituir esse projeto”, assim como “quais as modalidades concretas para a sua construção e as estratégias” para sua realização.

Sobre a importância da docência na EI, o autor nos traz a seguinte inquietação: “o que interessa não é ‘se’ devemos reconhecer a dignidade do trabalho educativo com as crianças, mas, sim, ‘como’ fazê-lo” (FORTUNATI, 2017, p. 11). Respondendo à questão do autor, este estudo defende que um dos primeiros passos para colaborar no reconhecimento a relevância da EI por parte da sociedade em geral, é fortalecendo a identidade docente de quem atua com bebês e crianças. Para isso, é preciso conhecer que elementos são vitais na ação pedagógica na EI.

Entretanto, precisamos destacar que os elementos que serão discutidos só podem ser considerados a partir da imagem que o professor tem de criança, pois tudo se inicia por esta imagem (MALAGUZZI, 1999; 2016). Para o estudioso é a imagem de

criança que sustenta as relações estabelecidas entre esses sujeitos na EI. É a partir dessa imagem que irá se construir uma imagem de docência para a EI e desta etapa da educação “como um organismo vivo integral, como um lugar de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como um tipo de construção em movimento, em ajuste contínuo” (MALAGUZZI, 2016, p. 57).

Os professores precisam acreditar que as crianças “são protagonistas poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento” (EDWARDS, 2016, p. 155). Que elas têm direito a participação e a escuta atenta por parte dos adultos que as acompanham no cotidiano escolar. O professor tem de assumir a postura de um parceiro, um guia das crianças em suas experiências, diálogos e interação com o outro e com o mundo.

Essa visão intrinsecamente social das crianças – como protagonista com identidades pessoais, históricas e culturais únicas – envolve expectativas e possibilidades paralelas para os adultos. Os professores são igualmente protagonistas – participantes com as crianças e pais em momentos singulares e da história (EDWARDS, 2016, p. 156).

Isto é, a imagem de criança impacta diretamente na imagem de professor e assim, em suas práticas no contexto de EI. Um professor protagonista reconhece a competência das crianças e a sua própria competência, assim como o seu papel desafiador e encantador que é cuidar e educar a primeira infância em espaços coletivos educacionais.

Entendemos que o professor de EI vai ter uma visão de criança e de docência de acordo com seus valores, crenças e concepções, é impossível enxergar competência na criança, se n o nnNn professor ainda não acredita nessa competência, acredita na incapacidade!

Barbosa (2009), Fortunati (2017), Malaguzzi (1998, 2016), Oliveira-Formosinho (2013) consideram a criança como rica e ativa, criativa e produtora de cultura, com necessidades, mas também com potencialidades e competências. É no encontro cotidiano de crianças e professores, nas interações entre eles, que esse reconhecimento se efetiva nas creches e pré-escolas. Nesse encontro, tanto crianças como professores reconhecem seu protagonismo (FORTUNATI, 2016).

Nesse mesmo sentido, Malaguzzi (2016, p. 68) nos provoca com uma afirmação: todos os pesquisadores, estudiosos, professores, teóricos que se dedicaram a pesquisar a

infância descobriram “não exatamente os limites e fraquezas das crianças, mas seus pontos fortes e suas capacidades surpreendentes e extraordinárias, conectadas com uma necessidade inesgotável de expressão e realização”.

Porém, as sociedades contemporâneas têm expressado dificuldades de reconhecer as virtudes, potências e direitos das crianças. Essa “incapacidade das sociedades de responder a essas crianças parece lançar dúvidas sobre a nobreza das nossas intenções com elas” (MAAGUZZI, 2016, p. 69).

Para defender a identidade das crianças, é necessário que a Pedagogia da Educação Infantil, fortaleça sua identidade, garantindo os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009b) que devem nortear as propostas pedagógicas e o cotidiano das instituições de EI. Tais princípios se efetivam nas relações democráticas com bebês e crianças pequenas, em todos os momentos que esses sujeitos vivenciam na EI.

Partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão do mundo. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente (ARAÚJO, 2013, p. 13).

Para tanto, é essencial que o professor esteja disponível para ter olhos para olhar, ouvidos para escutar, braços para acolher, sorrisos para acompanhar e incentivar as pequenas e grandes aventuras das crianças na Educação Infantil, deixando margem para o “extraordinário inesperado” (PARRINI, 2017, p. 77).

3.3.1 Elementos que sustentam e constituem a docência na Educação Infantil

Tendo como pressuposto os ideais das pedagogias participativas sobre a imagem de criança e professor competente e protagonista, escolhemos nos guiar pelos *elementos que sustentam e constituem a docência na Educação Infantil*, compreendendo que estes constituem as especificidades da docência na creche e na pré-escola, assim como fortalecem a construção da identidade docente na EI. Vale salientar que falamos de especificidades e não

de exclusividade, entendendo que outras etapas da educação e outras profissões utilizam-se, muitas vezes, desses elementos nas suas atividades.

Destarte, elencamos cinco elementos, a saber:

- *Interações e relações de escuta;*
- *Parceria com as famílias;*
- *Documentação pedagógica;*
- *Planejamento de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento;*
- *Organização de contextos para as experiências (tempos e espaços/ materiais).*

3.3.1.1 Interações e relações de escuta

Segundo o dicionário Aurélio (2019), *interação* significa: influência recíproca de dois ou mais elementos; fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro; ação recíproca que ocorre entre duas partículas. Já da palavra *relação*, dos muitos significados propostos, destacamos estes: ligação afetiva entre duas pessoas; pessoa com quem se tem conhecimento, amizade, trato; convivência. Sobre a palavra *escuta* encontramos os seguintes significados: prestar o ouvido a; dar ouvidos a, dar atenção a; tornar-se atento para ouvir; pôr-se a ouvir; deixar-se guiar por.

Ampliando ainda mais os significados de interações e relações, a autora Smolka (2018, p. 27 e 28) destaca que:

O conceito de *interação* se refere, prioritariamente, à ação recíproca ou influência mútua de dois ou mais corpos organismos [...] O conceito de *interação social* implica, portanto, que as pessoas se afetam umas às outras; que as ações de umas provocam (re)ações em outras. O conceito de *relação*, por sua vez, apresenta uma abrangência maior, incluindo muitas formas possíveis de (oper)ação, não necessariamente recíprocas – ligar, articular, criar e estabelecer conexões, vínculos, comparações, oposições, etc. – entre pessoas, objetos, palavras, acontecimentos [...] no mundo. (*grifos nossos*).

Esses significados nos ajudam a pensar no quão potente são esses elementos e no quanto se complementam na ação docente na Educação Infantil. Fica claro, com as definições, que podem existir interações sem uma relação, todavia, o mesmo não acontece

ao contrário. Para que se estabeleça uma relação é preciso haver interações, que supõe uma “ligação afetiva”. É nessa ideia de interação e relação que iremos nos apoiar. Consideramos a escuta, esse “pôr-se a ouvir” as crianças, o fio condutor das interações e relações na EI.

As pedagogias participativas consideram, de forma unânime, as interações e as relações entre adultos e crianças como “dimensão pedagógica nuclear” no contexto da EI (ARAÚJO, 2013, p. 44). Segundo essa autora, que defende os princípios da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), a interação entre professores e crianças é o cerne da ação pedagógica nas creches e escolas que atendem a EI. Ainda sobre a Pedagogia-em-Participação e as interações Araújo (2013) esclarece que:

Na Pedagogia-em-Participação, **as interações constituem uma dimensão vital da pedagogia, refletindo o tipo de pedagogia que se pratica** (Oliveira-Formosinho, 2004; 2007; 2008) e **um elemento definidor da profissionalidade específica** das educadoras de infância (Oliveira-Formosinho, 2001b). De fato, Oliveira-Formosinho atribui-lhes um lugar de realce ao nível daquelas que considera as **tarefas centrais de um modo participativo de fazer pedagogia** que incluem, primeiramente, a construção de contextos educativos complexos, que permitam a emergência de possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente o conhecimento. Uma segunda tarefa situa-se, então, no **coração relacional deste modo pedagógico, definindo-o como espaço de interações e escuta**, ao serviço da diferenciação pedagógica, e uma terceira tarefa que é a de reflexivamente escolher uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe de um modo de fazer pedagógico (ARAÚJO, 2013, pp. 44-45, *grifo nosso*).

Como podemos constatar, a Pedagogia-em-Participação realizada em algumas instituições que atendem crianças de até seis anos em Portugal, considera as interações como elemento definidor da profissionalidade específica das “educadoras da infância”.

Malaguzzi (1999; 2016), defensor de uma das pedagogias da infância mais participativas do mundo, expressa que as relações entre adultos/professores e crianças são a “dimensão de conexão primária” do sistema pedagógico que acontece nas instituições de Reggio Emilia - Itália. Mas esclarece que essas relações não são apenas:

[...] **um envelope quente e protetor, e sim como um conjunto dinâmico de forças e elementos que interagem com um propósito comum.** A força do nosso sistema existe nas formas como explicitamos e

intensificamos as condições necessárias para as relações e as interações. Buscamos apoiar as trocas sociais que melhor garantem o fluxo das expectativas, dos conflitos e da cooperação, das escolhas e dos desdobramentos explícito dos problemas ligados aos **reinos cognitivo, afetivo e expressivo** (MALAGUZZI, 2016, p. 61, *grifo nosso*).

O trecho destaca que as relações afetivas não acontecem de forma isolada, mas com outros elementos, desenvolvendo, através das trocas sociais os “reinos” cognitivo, afetivo e expressivo das crianças.

Fortunati (2017), pessoa de referência na construção de propostas de EI na cidade de San Miniato – Itália, assim como Malaguzzi (1999) alerta para possíveis ideias simplistas e superficiais do papel das relações afetivas entre adultos e crianças na EI:

[...] é falsa – embora muitas vezes ainda difundida – a ideia de que a base da experiência do ser das crianças seja a da relação afetiva com aqueles que as cuidam. Devemos, ao contrário, ter em mente que mesmo as relações afetivas primárias, que também são um dos pilares sobre os quais se fundamenta o desenvolvimento positivo da experiência precoce das crianças, não representam o único elemento útil e significativo nos primeiros anos de vida. [...] a ideia de que as crianças transitam da dimensão socioafetiva para então encarar a dimensão cognitiva e linguística é simplesmente ultrapassada (FORTUNATI, 2017, p. 14).

Para Fortunati (2017) o elemento das relações e interações é primordial para o desenvolvimento infantil, está na base da experiência humana e da prática docente. Porém, isso não significa que a criança precisa desenvolver primeiramente esse aspecto para ter contato com outros. Essa ideia fragmenta a imagem de criança holística que defendemos, de pessoa completa e defende uma visão de desenvolvimento dos aspectos emocionais, físicos, cognitivos de forma sucessiva, cumulativa e não simultânea.

Corroborando com essa ideia, de olhar a criança em sua inteireza, Malaguzzi (2016) sustenta que a maneira como o professor se relaciona com as crianças influencia diretamente a motivação delas para aprender. Para ele, o ambiente escolar deve ser organizado para estabelecer interação entre o aspecto cognitivo, as relações e do afeto.

Ainda segundo o estudioso, a escola deve ter um cotidiano em que as trocas de ideias, a cooperação e as interações entre adultos (professores e famílias) e crianças, produzam um sentimento autêntico de pertencimento desses sujeitos. A escola da infância

deve ainda “incorporar maneiras de viver em conjunto, de intensificar relações entre os três protagonistas centrais, de garantir atenção total aos problemas da educação e de tornar a participação e a pesquisa mais ativas” (MALAGUZZI, 2016, p. 59).

Ao ser questionado sobre a relevância das relações para a aprendizagem das crianças, Malaguzzi (2016) reiterou:

No meu ponto de vista, as relações e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo da educação. Eles se unem por meio das expectativas e das habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, de maneira mais geral do processo educacional (MALAGUZZI, 2016, p. 61).

Dessa forma, as relações vivenciadas entre os professores e as crianças são fundamentais para seus processos de aprendizagem e desenvolvimento integral, e também para garantir o bem-estar delas nessa jornada educativa. Na Educação Infantil, isso requer a competência docente de articular as dimensões de cuidar e educar, de escutar demandas, de possibilitar e entender diferentes linguagens e potencialidades infantis, assim como, suas necessidades etárias.

É no cuidar e educar diário que o elemento da interação se efetiva no cotidiano de creches e pré-escolas. Mas esses conceitos da prática educativa relacional do professor com os bebês e crianças pequenas, no Brasil, têm uma história marcada por duas perspectivas: o *cuidar* como prática meramente assistencial; o *educar* como prática escolarizante e preparatória para as outras etapas da educação básica.

Nesse sentido, Barbosa (2009) esclarece que:

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância (BARBOSA, 2009, p. 68).

Fortunati (2017) afirma que essa forma dissociada de enxergar o binômio cuidar e educar também ocorreu no contexto da Itália, e, em outros lugares do mundo. Segundo ele:

As duas palavras – conceitos – que a literatura pedagógica internacional compõe quando aborda os primeiros anos de vida – cuidar e educar – nos auxiliam a entender como nossas estratégias com relação às crianças menores devem se distanciar de qualquer tendência assistencial. [...] estamos tratando de dois conceitos naturalmente complementares e importantes, presentes durante todo o tempo em que as experiências das crianças acontecem (FORTUNATI, 2017, p. 15).

As concepções e práticas de cuidar e educar demarcam um posicionamento político e ético do professor de EI, tendo em vista que afirmam a defesa pelos direitos de bebês e crianças a um atendimento educacional de qualidade, não só em relação “aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se” (BARBOSA, 2009, p. 69).

Para Fortunati (2017) pensar sobre cuidar e educar bebês e crianças no espaço-tempo da EI não é uma questão trivial. É na interação entre adultos e crianças que essas ações podem ser reveladas, mesmo que de forma velada. É durante essas ações que percebemos se o professor consegue compreender ou não os interesses e necessidades das crianças, conciliando-os com suas intenções pedagógicas.

Vale destacar que no Brasil, assim como em outros lugares do mundo, existe a prática de contratar dois profissionais (professor e auxiliar/assistente) para cuidar e educar na EI, para interagir e se relacionar com os bebês e crianças. O fato é que os dois profissionais têm formação inicial e continuada, remuneração e função diferentes²⁵. Tal absurdo é realizado pelos governos no intuito de baratear o atendimento na EI, o que acaba acarretando problemas sérios de qualidade nesta etapa: na construção da identidade dos profissionais; na fragmentação da relação com as crianças, quando se divide o adulto que cuida e o adulto que educa; na valorização da docência na EI Fortunati (2017) complementa que:

25 No capítulo 2, alguns estudos encontrados no levantamento de pesquisas sobre a identidade docente na EI tratam sobre essa discussão.

[...] em muitas escolas para a primeira infância de todo o mundo há várias pessoas que trabalham com as chamadas educacionais (estruturada e propostas pelo adulto) e as chamadas atividades de cuidados (troca de fraldas), aqui deve ficar claro que este tipo de separação das atividades realizadas pelos adultos vai contra escolhas de organização nas quais os adultos em nada correspondem com aquilo que as crianças precisam (como se a experiência de sua própria autonomia no banheiro não fosse educar ou como se a atenção aos estilos individuais em uma atividade estruturada não fosse cuidar). O ponto onde ocorre a dimensão da complementaridade entre cuidar e educar é, portanto, - e sob muitos aspectos - também o ponto que pode resultar a sua distinção e o início de seu recíproco afastamento (FORTUNATI, 2017, p. 16).

Barbosa (2009, p. 69) apresenta preocupação na forma como nos referimos as ações de cuidar e educar. Segundo ela, alguns estudiosos criticam essa maneira de tratar os termos, pois quando insistimos “na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar”.

A autora ainda expressa que toda interação requer relações de cuidado. Porém, sabemos que no cotidiano das instituições de EI, nem todas as interações e as relações estabelecidas entre professores e bebês/crianças são cuidadosas, éticas e respeitadas com esses sujeitos. Nesse mesmo sentido Araújo (2013, p. 45) “nem todos os estilos interativos são promotores da agência da criança”.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 24) expressam que a pedagogia sempre deu um lugar de destaque às interações no cotidiano das instituições. Porém, a questão não se trata apenas de afirmar que as interações são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A questão é “quais as características das interações que as tornam verdadeiras oportunidades para a criança ser e aprender?”. Ou seja, a nossa atenção deve estar voltada para a qualificação das interações entre professores e crianças na EI. Nesse sentido, as autoras complementam que o professor deve fazer companhia às crianças nas suas jornadas de aprendizagem, isso deve se tornar o “centro da ação pedagógica” (OLIVEIRA-FOMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 25).

Dentre as pedagogias participativas compartilhadas nesse estudo, temos a denominada *pedagogia da relação/pedagogia da escuta*, realizada nas escolas de Reggio Emilia (Itália), pensada a partir das ideias e dos ideais de Loris Malaguzzi e seus

colaboradores sobre a educação de crianças pequenas. Assim, nessas instituições de EI, um dos principais papéis do professor é de: “ouvinte, provocador e negociador de significados” (EDWARDS, 2016, p. 154).

Nas pedagogias participativas, quanto mais os professores se relacionam com as crianças de forma afetuosa, respeitosa e escutando suas necessidades e potencialidades, vendo-as como protagonistas, mais esse professor é visto como protagonista também.

Fortunati (2017), por exemplo, propõe que na EI professores e crianças são protagonistas. Para ele, essa docência acontece quando “estar” e “fazer” ficam lado a lado na prática educativa, assim como o cuidar e o educar. Mas para que isso ocorra, o professor da EI tem de ser capaz de equilibrar sua relação com as crianças, reconhecendo no concreto o protagonismo delas como pessoas e não apenas discursando sobre isso. Ao mesmo tempo, o professor deve ser capaz de entender e acreditar “que é possível – e necessário – organizar a sua intencionalidade educativa sem comprimir, mas, ao contrário, liberando a possibilidade de expressão das competências e das possibilidades construtivas inerentes às crianças” (FORTUNATI, 2017, p. 18).

Assim, é preciso que a instituição de EI pense nas condições para tornar a relação entre adultos e crianças mais equilibrada, no encontro cotidiano que acontece nas instituições. Assim, professores e crianças podem encontrar “pleno reconhecimento de protagonismo ao longo dessa aventura que é a educação” (FORTUNATI, 2017, p. 19).

Esse protagonismo dos sujeitos só acontece quando a interação pressupõe escuta atenta e de todas as linguagens de bebês e crianças no contexto da EI. O exercício de escutar, é uma das principais características de uma relação ética, respeitosa e de confiança para com as crianças.

Se a interação é o elemento central que sustenta e constitui a docência na EI, a escuta é considerada a dimensão central para uma interação de qualidade nas pedagogias participativas. Edwards (2016, p. 156) afirma que escutar significa “estar plenamente atento às crianças” e “buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre”.

Nessa perspectiva:

Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes,

das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra. A professora, ao observar e escutar as crianças, aprende a perceber a complexidade das suas ações. [...] Ao valorizar a observação e a escuta das crianças, estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar. **É a presença sutil do adulto implicado, comprometido com a escuta da criança e do grupo**, e sensível aos momentos tensos de descobertas do outro (BARBOSA, 2009, p. 102, *grifo nosso*).

Sobre isso, destacamos as contribuições de Rinaldi (2017), ex-diretora das escolas de Reggio Emilia, colaboradora dos estudos e pesquisas de Malaguzzi, que se aprofundou nas investigações sobre a *pedagogia da escuta* realizada nessas instituições. Para ela, ao se propor escutar às crianças, o professor deve ter abertura e sensibilidade de ouvir as muitas linguagens e formas de expressão das crianças. Essa escuta requer “ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos [...]” (RINALDI, 2017, p. 124).

A autora expressa ainda que escutar envolve emoções. Emoções de quem comunica e de quem escuta, em uma intensa interação. Escutar as crianças pede que o professor esteja aberto a ouvir diferentes perspectivas e que reconheça o ponto de vista delas. Assim, escutar não é uma ação fácil, pois:

Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas (RINALDI, 2017, p. 125).

Os bebês e as crianças nas relações cotidianas com os professores frequentemente questionam o que lhes é apresentado e ofertado nas creches e pré-escolas de EI, questionam o currículo que lhes é imposto pelos adultos. Questionam com diferentes linguagens e de diversas formas.

Assim, é preciso escutar as demandas desses sujeitos: suas curiosidades, seus desejos, seus sentimentos, suas necessidades, suas hipóteses, seus devaneios, suas histórias, seus conflitos, suas angústias, suas amizades, suas investigações, seus movimentos, seus olhares, seus silêncios. Isso implica ver as crianças, antes de tudo como pessoas, implica crer numa imagem competente e rica delas, implica dar-lhes visibilidade, tirando-as do anonimato (RINALDI, 2017).

Tognetti (2017, p. 14), estudiosa da proposta de educação de crianças das escolas de San Miniato – Itália, aponta para uma “pedagogia indireta” do professor de EI, em que através das relações, este dá visibilidade às experiências infantis. Para ela, as crianças não têm que ser algo (expectativas dos adultos), elas já são. As crianças já têm muito a nos dizer e os adultos devem estar abertos para escutá-las e esperar o inesperado e não o padronizado. Os professores devem estabelecer relações de apoio às soluções individuais possíveis das crianças, dessa forma poderão observar “inteligências extraordinárias”.

A escuta atenta do professor de bebês e crianças pequenas exige uma autovigilância das suas formas de interagir com estes sujeitos. É na escuta que a participação se efetiva, pois quando há diálogo (verbal, corporal, afetivo) entre professores e crianças, há democracia, há respeito aos direitos das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

Na Educação Infantil, o elemento das interações entre professores e crianças é vital para o desenvolvimento integral delas (BRASIL/LDBEN, 1996), sempre atentando para o sentimento de bem-estar de bebês, crianças e adultos nos contextos educacionais. Mas, como alerta Oliveira-Formosinho (2011, p. 138), o professor de crianças necessita ter uma “rede de interações alargadas”, ou seja, além da interação de qualidade com as crianças, esse profissional precisa interagir em vários níveis e com vários parceiros, especialmente com as famílias das crianças. Dessa forma, *a parceria com as famílias das crianças* será o segundo elemento que discutiremos, considerando que ele também sustenta e constitui as práticas docentes na EI.

3.3.1.2 Parceria com as famílias das crianças

Oliveira-Formosinho (2011) expressa que a relação com as famílias das crianças requer do professor de EI interações e interfaces, necessita romper com uma docência de isolamento nesta etapa. Corroborando com essa ideia, Malaguzzi (1998, 2016) afirma que na EI é preciso abandonar “modos de trabalho isolados e silêncios”.

Para Oliveira-Formosinho (2011) a parceria entre as instituições de EI e as famílias deriva de características específicas das crianças pequenas: a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família.

A primeira característica refere-se à globalidade: a forma holística como a criança interage com as pessoas e com o mundo, não sendo possível fragmentar seu desenvolvimento, o que demanda uma relação intensa da escola e da família, dois contextos em que as crianças constroem e expressam seus sentimentos, movimentos, pensamentos, necessidades.

A segunda característica é a vulnerabilidade (física, emocional e social): significa que a criança necessita dos cuidados dos adultos, por seu um ser ainda vulnerável e dependente, que necessita que alguém seja legalmente responsável por ela. Apesar de ser um sujeito competente e de direitos, precisa do adulto para ajudá-la a satisfazer suas necessidades.

A terceira e última característica específica das crianças, apontada pela autora, é a dependência da família. Na nossa compreensão as crianças dependem de seus familiares para frequentar a instituição escolar e participar desses contextos cotidianamente.

A globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família, impactam na profissionalidade docente de quem atua com bebês e crianças pequenas. Desse modo, a EI é a única etapa da educação que necessita de uma interação tão intensa entre professores e as famílias das crianças.

Para além de uma necessidade, a parceria com as famílias das crianças nas pedagogias participativas, é um dos pilares de uma educação democrática e de qualidade. Malaguzzi (2016) e Fortunati (2009) consideram que professores, crianças e famílias são parte central da EI. Colocam não só a criança, mas esses três sujeitos como protagonistas e centro das ações. Malaguzzi (2016, p. 59) afirma que, em Reggio Emilia, o objetivo é “construir uma escola amável, onde crianças, professores e famílias sintam-se todos em casa”.

O autor considera que o professor precisa estar aberto ao mundo das famílias das crianças e a toda comunidade. Para ele, existem muitas dificuldades e fragilidades na construção de parcerias com as famílias e na participação efetiva delas. Porém, ressalta o papel especial do professor na construção de um processo de parceria:

A participação das famílias requer muitas coisas, mas, acima de tudo, exige dos professores inúmeros ajustes. Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas; desenvolver sua sensibilidade, consciência e disponibilidade; assumir um estilo crítico de pesquisa e atualizar continuamente o conhecimento das crianças; avaliar os papéis dos pais; e ter habilidades de conversar, ouvir e aprender com os pais (MALAGUZZI, 2016, p. 62).

Ainda sobre a participação das famílias no cotidiano da EI Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) apontam que é fundamental promover o envolvimento ativo das famílias no processo de aprendizagem das crianças. Nessa interação, professores, crianças e famílias aprendem. Para as autoras, o estabelecimento de “laços” com as famílias das crianças é uma “tarefa central do educador de infância”, assim como, “a construção de uma relação de confiança e abertura” entre pais e professores é “basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 19).

A participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais. De facto, estes constroem uma visão mais rica e complexa acerca das aprendizagens das crianças e poderão celebrar a sua vida na creche e as suas realizações. Há também evidência de que o foco de interesse dos pais sofre uma mutação desde um foco de qualidade da provisão e proteção, isto é, na alimentação, saúde, higiene e segurança, para um foco que também incorpora uma atenção à qualidade das interações e da aprendizagem experiencial. Os pais começam a valorizar a participação das crianças e a perceber os educadores de infância, não como ameaças, mas como profissionais que colaboram com eles na procura da qualidade dos serviços (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 21).

Como as autoras afirmam, quanto mais as famílias são convidadas a participar e pertencer dos modos de viver e aprender na creche e na pré-escola mais compreendem o que se faz nesse espaço e tempo em que deixam seus filhos cotidianamente. Mais valorizam a figura do professor de bebês e crianças e compreendem a importância das interações de qualidade para o desenvolvimento de seus filhos. Mais aprendem a conviver com as diferenças e a incentivar esse respeito com suas crianças, apoiando-as em seus processos identitários. Mais nos ajudam a defender as especificidades desta etapa da educação.

Para isso, é preciso que as instituições de EI, em especial, seus professores e gestores, reconheçam a importância da participação das famílias, para que estas “se sintam apreciadas e sintam pertença” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 21).

Nesse sentido, cabe a instituição que atende EI numa perspectiva participativa, democrática e comprometida com os direitos das crianças, acolher as demandas de seus pais e familiares, no sentido de ajudá-los a conhecer e a participar dessa outra forma de cuidar e educar suas crianças. Deste modo, o papel dos professores é apoiar os pais a “reexaminar suas convicções sobre seus papéis e sua visão sobre a experiência que os seus filhos estão

vivenciando e assumir uma abordagem nova e mais problematizadora em relação a toda experiência escolar” (MALAGUZZI, 2016, p. 63).

O professor de Educação Infantil é um profissional privilegiado, pois possui uma “experiência *cotidiana e continuada* com a criança pequena e seus pais”. Nenhum outro profissional tem essa possibilidade de uma interação tão prolongada. Dessa forma, à docência na EI “pode, então, desenvolver um papel único para a criança e para a família, de *consultor da normalidade e profissional da vida cotidiana*” no contexto escolar (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 37).

As autoras reafirmam que a participação de uma criança na EI implica de forma direta dois sujeitos: a família e os professores. Assim como, envolve “confronto/embate que acontece em planos diferenciados, mas frequentemente interligados, e que envolve afetos, ideologias, saberes, costumes [...]”.

Bondioli e Mantovani (1998), Cagliari e Giudici (2014), Fortunati (1999), Malaguzzi (1999; 2016) destacam diferentes experiências de relacionamento entre a instituição de EI, as crianças, os professores e todos os profissionais que atuam nesse contexto com as famílias. Os autores deixam claro que, não se trata de uma lista de ações e momentos estanques que a escola realiza com as famílias para se aproximar delas, mas trata-se de uma relação intensa e participação viva e efetiva no cotidiano escolar das crianças e com as famílias. Nesse sentido, Malaguzzi (2016) destaca que nas escolas de Reggio Emilia:

Temos reuniões com as famílias para discutir o currículo. Pedimos sua colaboração na organização de atividades, na estruturação do espaço e na preparação das boas-vindas às novas crianças. Distribuimos a cada criança o número de telefone e o endereço de todas as outras crianças e dos seus professores. Promovemos visitas, incluindo lanches entre as crianças em sua casa e visitas ao local de trabalho dos pais. Organizamos excursões com os pais, por exemplo, de natação e ginástica. Trabalhamos com os pais para construir móveis e brinquedos. Reunimo-nos com eles para discutir os nossos projetos e nos reunimos para organizar jantares e comemorações na escola (MALAGUZZI, 2016, p. 60).

A instituição de EI e a família devem entender que são contextos complementares em que a criança experimenta sentimentos, interações e aprendizagens intensas (BRASIL/LDBEN, 1996). Dessa forma, esses contextos devem ser integrados, devem

dialogar e estar atentos as “perigosas descontinuidades na experiência infantil” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 35).

Cabe destacar que a relação entre professor e família não se configura em algo privado, mas que envolve à instituição, às crianças e à comunidade como um todo. Por isso, a EI deve “apresentar-se como um lugar aberto à comunidade” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 35) em que está inserida, pois:

[...] dessa maneira, de fato, são vencidos temores, derrubam-se estereótipos, eliminam-se preconceitos difundidos. No momento em que a creche se apresenta à comunidade, se faz conhecer pelas famílias que a utilizam, ela não cumpre somente uma função informativa, mas, tornando transparentes os mecanismos organizacionais que a regem e as estratégias educativas que nela se realizam, convida ao mesmo tempo uma pluralidade de sujeitos sociais a encarregar-se e a participar das operações administrativas e formativas que nela acontecem (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 35).

Nessa lógica, o professor de Educação Infantil deve apresentar a importância da sua docência para a comunidade e às famílias das crianças. Para dar visibilidade ao seu trabalho, os professores devem possibilitar que pais e filhos vejam:

[...] a frequência com que os professores se reúnem para discutir coisas, às vezes com serenidade e outras levantando a voz. Eles devem ver como os professores cooperam em projetos de pesquisa e em outras iniciativas, como documentam o seu trabalho com paciência e cuidado, como lidam com suas câmeras ou filmadoras, com que gentileza escondem suas preocupações, juntam-se às brincadeiras das crianças e assumem suas responsabilidades. Tudo isso representa uma variedade de modelos para as crianças que as impressionam profundamente. Elas enxergam um mundo em que as pessoas realmente se ajudam (MALAGUZZI, 2016, p. 63).

Conforme Bondioli e Mantovani (1998), quanto mais as famílias e a comunidade conhecem as funções e papéis da delicadíssima tarefa que é ser docente de bebês e crianças pequenas, mais essa relação de parceria e participação das famílias se amplia e fortalece. Nessa busca de dar visibilidade não só ao trabalho docente, mas, especialmente, às experiências das crianças na creche e na pré-escola, discutiremos sobre a *Documentação Pedagógica* (DP), escolhida como terceiro elemento que sustenta e constitui a prática docente na EI.

3.3.1.3 Documentação Pedagógica

Autores como Dahlberg (2016), Fortunati (2017), Malaguzzi (1998, 2016), Oliveira-Formosinho (2019), Ostetto (2017), Rinaldi (1998, 2016, 2017) e Tognetti (2017a; 2017b) defendem que a documentação pedagógica é uma ferramenta poderosíssima do professor de Educação Infantil, no sentido de lhe ajudar a escutar bebês e crianças pequenas, assim como de tornar visível a todos (famílias, crianças, outros professores, gestão, comunidade local e, em alguns casos mundiais) os processos de aprendizagens que estes sujeitos percorrem com a sua parceria e a dos colegas no cotidiano das instituições de EI.

Os autores dedicados a estudar a DP, de forma unânime, consideram que de alguma maneira os professores de Educação Infantil sempre realizaram registros sobre as crianças com as quais atuam. Porém, na maioria das vezes, esses registros têm como foco apresentar os resultados de processos de aprendizagem e não os caminhos percorridos pelas crianças, junto com as crianças, caminhos que podem mudar durante às próprias experiências infantis na escola, em que o professor é um parceiro mais experiente que se deixa encantar pelo protagonismo e as descobertas do seu grupo e de cada sujeito.

Dessa forma, Rinaldi (2017) observou que:

Em síntese, de acordo com essa abordagem conceitual e com essa prática didática, os documentos (e as reflexões e interpretações que eles extraem dos educadores e alunos) não intervêm durante a trajetória do aprendizado nem no processo de modo a dar sentido e direção a esse processo. Eis a diferença substancial. Em Reggio Emilia, onde exploramos essa metodologia durante anos, damos ênfase a documentação como parte integrante dos procedimentos que almejamos para fomentar o aprendizado e modificar o relacionamento entre ensino e aprendizagem (RINALDI, 2017, p.121)..

Mais do que relatar o percurso vivido pelas crianças, a DP proposta em Reggio Emilia ajuda o professor na busca pelo significado, por “encontrar o significado da escola, ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado” e na própria busca por “significados compartilhados” (RINALDI, 2017, pp. 121-122).

Nessa busca por significado, por aprender a aprender, a DP colabora na descoberta de perguntas, mais do que de respostas estruturadas e “corretas”. Assim, para Tognetti (2017b,

p. 123) torna-se um desafio ao professor de bebês e crianças pequenas compartilhar as experiências destes sujeitos, sem “obscurecer as tramas de relações que ganham vida e as potencialidades que daí derivam”. Para ela, documentar as experiências infantis, é suspender a orientação excessiva do professor, é a arte de encontrar palavras para descrevê-las “sem trair o seu valor”.

Ainda segundo a autora, ex-colaboradora na formação de professores da cidade de San Miniato, em parceria com Fortunati, a DP não deve ter como foco os resultados das experiências das crianças:

Precisamente porque o desenvolvimento social não aparece no produto final de uma atividade, a observação e a documentação são estratégias fundamentais para restaurar o valor de tudo o que acontece entre as crianças na experiência cotidiana na escola da infância. O objetivo da observação e da documentação é, portanto, registrar e construir a memória para compartilhar, primeiro com as famílias, o protagonismo das crianças nas relações e, através delas, os processos originais de desenvolvimento de suas possibilidades (TOGNETTI, 2017b, p. 123).

Nessa perspectiva, ao utilizar o instrumento da documentação pedagógica em sua prática, o professor de bebês e crianças pequenas enfrenta o desafio de pensar e tratá-las de um modo diferente, enxergando-as como sujeitos competentes e ativos, com os quais se pode pesquisar e compreender as coisas do cotidiano, ou seja, encontrar juntas significados, “um pedaço da vida” (RINALDI, 2017).

Segundo a autora, a documentação pedagógica dá visibilidade as teorias criadas pelas crianças nas creches e pré-escolas que frequentam. Cotidianamente as crianças descobrem e criam teorias, e toda teoria, da mais simples a mais refinada, precisa ser expressa e ouvida, ser discutida, ser compartilhada. “É aqui que reconhecemos os valores e os fundamentos da ‘pedagogia da escuta’” (RINALDI, 2017, p. 123).

Essa escuta, para Aldo Fortunati (2017, p. 139) significa a possibilidade de compartilhar, refletir e inovar na docência com crianças da Educação Infantil. Para ele, a DP pode ajudar o professor captar a “competência relacional e a inteligência construtiva” das crianças com as quais vive. É abrindo-se para observar e ouvir a criança em interação (com o mundo, com o outro, com os objetos e espaços) que o adulto professor irá ver suas competências e inteligências. Destarte:

Justamente a observação das crianças em contextos educativos projetados a apoiar a expressão de seu potencial relacional e cognitivo tem suportado, significativamente, o surgimento do conceito de *criança competente*. Se a ideia de criança competente deve afirmar-se como uma parte da representação social difundida sobre a identidade das crianças [...] não deveremos nunca esquecer que as competências exigem contextos apropriados para expressar-se, porque as crianças não são competentes *em si*, mas sempre em *relação com o outro* (FORTUNATI, 2017, p. 139).

Dahlberg (2016), Fortunati (2017) e Rinaldi (2017; 2016) apontam que essa observação nunca é neutra por parte do professor, ela está sustentada nessa imagem de criança competente ou não. Pois “incorpora valores da subjetividade - de que não existe ponto de vista objetivo que torne a observação neutra” (DAHLBERG, 2016, p. 230).

Então, não é possível observar sem interpretar. E, essa interpretação definirá o tipo de documentação que se está realizando na instituição de EI. Rinaldi (2017) nos ajuda a entender melhor essa relação:

Nesse movimento, que eu definiria como uma espiral que entrelaça e junta observação, interpretação e documentação, é possível ver claramente que nenhuma dessas ações pode realmente ser separada ou isolada das outras. Qualquer separação seria artificial e serviria apenas ao argumento [...]. Por meio da documentação, o pensamento – ou a interpretação – daquele que documenta se torna material, isto é, tangível e capaz de ser interpretado (RINALDI, 2017, p. 131).

Porém, apesar de o professor ser o grande protagonista no sentido de observar, interpretar e documentar as experiências e competências das crianças, ele não fica sozinho na tarefa de interpretar o que foi documentado, esse é um princípio básico do tipo de documentação pedagógica defendido pelas pedagogias participativas.

A documentação não apenas se empresta à interpretação; ela própria é interpretação. É uma forma narrativa, uma comunicação tanto intrapessoal quanto interpessoal, porque oferece aos que documentam e aos que leem essa documentação uma oportunidade para aprender e refletir. O leitor pode ser um colega de trabalho, um grupo de colegas, uma criança, várias crianças, pais, qualquer um que tenha participado ou queira participar desse processo. O material documentado é aberto, acessível, utilizável e, portanto, legível (RINALDI, 2017, p. 134).

Dar visibilidade ao protagonismo das crianças nas experiências cotidianas vividas nos contextos de creches e pré-escolas é um objetivo basilar do trabalho com a documentação pedagógica (FORTUNATI, 2017; RINALDI, 2017; TOGNETTI, 2017a; TOGNETTI, 2017b).

É por meio do amplo compartilhamento das experiências, vividas pelas crianças individualmente ou na companhia dos pares, que os professores podem visibilizar as experiências possibilitadas na instituição de EI. Quando as famílias, a comunidade, as próprias crianças conhecem os processos de desenvolvimento que acontecem no âmbito da EI, a confiança e a legibilidade das experiências se tornam algo palpável a todos.

Graças à documentação pedagógica, cada criança, professor e escola podem **ganhar voz pública e identidade visível**. Aquilo que é documentado pode ser visto como uma narrativa das vidas das crianças, dos professores e dos pais – uma narrativa que pode mostrar as contribuições da escola para a nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia (DAHLBERG, 2016, p. 233, *grifos nossos*).

Ao trazer a afirmação “ganhar voz pública e identidade visível”, Dahlberg (2016) defende que a documentação pedagógica tem força política e social, como é uma atitude responsiva e ética de quem assume, como professor, documentar, interpretar e compartilhar de forma democrática os percursos de vida das crianças, sem rotulá-las e vê-las como sujeitos passivos, nas observações cotidianas.

É no compartilhar e escutar diferentes perspectivas, dos diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano da EI que a documentação pedagógica é vista como “escuta visível”. (RINALDI, 2016; 2017). Como diz a autora, “garantir escutar e ser escutado é uma das funções primordiais da documentação” (RINALDI, 2017, p. 129).

Oliveira-Formosinho (2019, p. 122) chama a nossa atenção para a ideia de que a documentação pedagógica serve para o professor “conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança”.

Ao acompanhar e interpretar as experiências protagonizadas pelas crianças, o professor durante e após o ato de observar, interpretar, documentar e compartilhar acaba por escolher ao que dar valor, ou seja, acaba por escolher o que vai avaliar. Ele vai ter de escolher o que deseja conhecer em relação as interações das crianças com os conhecimentos, com os outros e consigo mesmas. Na verdade, essa escolha se dá na observação cuidadosa das pistas

que as crianças vão deixando pelo caminho, quando vão construindo suas teorias, de forma mais individualizada ou cooperativa com os pares.

No sentido de conhecer as crianças e os seus processos de aprendizagem, Oliveira-Formosinho (2019, p. 123) defende que a documentação pedagógica deve ser capaz de apresentar uma perspectiva de avaliação holística, participativa e multidimensional nas pedagogias participativas, para: revelar os processos de aprendizagem; mostrar a aprendizagem em ação; gerar informações para aprender sobre a aprendizagem situada (quer das crianças, quer dos adultos); revelar resultados ligados aos processos de aprendizagem e os progressos da aprendizagem das crianças.

Corroborando com essas ideias, Rinaldi (2017, pp. 119-120) completa que:

Sinto que reconhecer a documentação como ferramenta possível para a aferição e avaliação nos dá um ‘anticorpo’ extremamente poderoso contra a proliferação de ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas.

Para Rinaldi (2017, p. 130) além de tornar visível “a natureza dos processos de aprendizado e as estratégias utilizadas por criança” a DP possibilita “a leitura, a revisão e avaliação, no tempo e no espaço”, de forma que essas três ações se tornem partes integrantes dos processos de construção do conhecimento das crianças.

É importante compreender que ao realizar a documentação pedagógica o professor de crianças durante o ato de observar, registrar e interpretar também está realizando avaliação, um tipo avaliação que compreende a integralidade do sujeito e do contexto em que as experiências ocorrem.

Nas instituições de EI brasileiras ainda existem equívocos e confusões entre acompanhar os processos de aprendizagem das crianças, avaliar o contexto e as oportunidades oferecidas a elas e avaliar as crianças. A pesquisa de Furtado (2016) revelou que professoras de creche e pré-escola, mesmo conhecendo o que é estabelecido nas DCNEI sobre avaliação na EI, avaliam as crianças com as quais atuam, seguindo pontos pré-estabelecidos e ou de forma classificatória. Apenas um pequeno grupo de professoras expressou que o ato de avaliar serve “para conhecer a criança e replanejar/avaliar o próprio trabalho” (FURTADO, 2016, p. 9).

Ainda de acordo com o estudo de Furtado (2016), o município no qual as professoras participantes da pesquisa atuavam, trazia diretrizes contraditórias em relação ao que preconizava o art. 10º das DCNEI. Segundo a autora, eram propostos instrumentos de avaliação das crianças engessados e homogêneos, que desrespeitavam as singularidades delas, como, por exemplo, o uso de fichas com critérios pré-estabelecidos por pessoas que nem mesmo conhecem as crianças.

Na contramão deste tipo de avaliação na EI, numa perspectiva participativa, a relação entre avaliação e documentação pedagógica é de reciprocidade, uma sustenta a outra. Todavia, em uma perspectiva tradicional de avaliação da aprendizagem, a DP é impedida de se efetivar, pela própria concepção de foco nos resultados e não nos processos que originam esses, assim como pela natureza de expectativas que se agigantam diante das incertezas, teorias, descobertas das crianças em seus percursos de vida cotidiana e extraordinária na EI. “Creio que aqui está a gênese da avaliação, porque ela permite tornar explícitos, visíveis e partilháveis os elementos de valor (indicadores) aplicados na produção da documentação por quem documenta. A avaliação é parte intrínseca da documentação [...]” (RINALDI, 2017, p. 136).

Quando o professor *observa, interpreta, documenta e compartilha* os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, ele assume uma dupla responsabilidade: avalia os processos destes sujeitos, mas também avalia suas práticas pedagógicas, sua didática. Essa é outra função da DP, o papel de reflexão-ação-reflexão que oportuniza aos professores em seus percursos de docência na EI. Assim, a DP rompe com as formas tradicionais de se avaliar o processo de ensino e de aprendizagem.

Aqui reside verdadeira liberdade didática, tanto para a criança quanto para o educador. Uma liberdade que reside nesse espaço entre o previsível e o inesperado, onde o relacionamento comunicativo entre os processos de aprendizagem de crianças e educadores é construído. É nesse espaço que as questões, o diálogo, a comparação de ideias com os colegas estão situados, onde acontece a reunião sobre o “que fazer” e onde se dá o processo de avaliação (decidir o que “atribuir valor” (RINALDI, 2017, p. 133).

A DP possibilita que o foco não seja apenas na aprendizagem das crianças, mas também em como os professores aprendem, constituem sua profissionalidade e identidade docente. Segundo a autora italiana Rubizzi (2014), quanto mais documenta o percurso das

crianças, mais o professor cria abertura para o inesperado, mais ele assume uma atitude de contínua pesquisa junto às crianças, seus colegas professores, às famílias e toda a comunidade escolar.

A hipótese que propomos é que, quando os professores refletem e se confrontam sobre as escolhas e as ações que cumprem, a consciência das suas propostas com as crianças aumenta de maneira significativa. Tornam-se mais capazes de escutar as crianças, de estar em sintonia com as estratégias de aprendizagem e mais disponíveis para introduzir mudanças nas didáticas. O confronto entre colegas é percebido e apreciado como recurso para a construção do próprio profissionalismo (RUBIZZI, 2014, p. 96).

Considerando as ideias destes autores, este estudo compreende que a documentação pedagógica é um dos elementos que mais impactam, sustentam, constituem e caracterizam a docência na EI, tendo como ponto de partida a perspectiva participativa que adotamos de educação de crianças. A DP se relaciona de forma dialética com os outros elementos que apontamos como especificidades da docência nesta etapa. Organizamos o quadro a seguir para melhor esclarecer essa ideia.

QUADRO 04 – Relação da DP com os demais elementos da docência.

ELEMENTOS QUE SUSTENTAM E CONSTITUEM A PRÁTICA DOCENTE NA EI	RELAÇÃO COM A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
<i>Interações e Relações de escuta</i>	A DP potencializa a escuta dos bebês e crianças, tornando-se a escuta visível, expressando os tipos de interações e relações que acontecem nos contextos de vida coletiva na EI. Além disso, colabora para refinar as relações, por meio de reflexões do que foi documentado e vivido, envolvendo professores, crianças e às famílias.
<i>Parceria com as famílias</i>	A DP visibiliza os processos que acontecem na EI para as famílias e a comunidade em geral. Assim como, torna-se um ponto de partida para o diálogo e a participação efetiva das famílias na vida de seus filhos na EI, promovendo ainda a valorização do trabalho docente nesta etapa.
<i>Planejamento de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento</i>	A DP acompanha, fecunda e compartilha projetos que partem das curiosidades e interesses dos grupos de crianças, além de colaborar para que o professor se permita encontros com o espanto e o diverso apresentado nas aprendizagens das crianças. Dá novos rumos a didática cotidiana dos docentes.

<p>Organização de contextos de experiências</p>	<p><u>Tempo</u>: A DP possibilita uma reflexão de escuta dos tempos infantis. Ela amplia a forma como o professor pensa e age no tempo com as crianças. Ao observar e documentar as interações das crianças entre si e com o ambiente, o professor suspende seu olhar para além do tempo cronológico, vai para um tempo ético, de respeito a experiência individual e ou coletiva das crianças.</p> <p><u>Espaços</u>: A DP favorece um olhar sobre que tipos de espaços e materiais favorecem ou não oportunidades de aprendizagem para e com bebês e crianças. A DP ajuda a repensar os contextos em que acontecem as experiências, assim como expõe-se no próprio ambiente, contando as histórias, aprendizagens e encontros que acontecem naquela creche e ou pré-escola.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Tendo como referência a articulação da DP com os diferentes elementos que consideramos sustentar a prática pedagógica do professor que atua com bebês e crianças pequenas, destacamos o próximo elemento que pretendemos discutir: *Planejamento de oportunidades de aprendizagem*. Sabendo que é no ato de documentar o cotidiano das crianças que se criam novas oportunidades de experiências para elas interagirem e aprenderem com o mundo, as pessoas, os materiais e as situações diversas que experimentam no universo da Educação Infantil.

3.3.1.4 Planejamento de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento

Iniciamos com a afirmação da pesquisadora e professora brasileira Luciana Ostetto (2012, p. 178): “o ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade”. Na Educação Infantil, essa afirmação torna-se ainda mais necessária, e, deve ser um princípio norteador da intencionalidade de quem exerce docência nesta etapa.

A ideia de documentação pedagógica, discutida no item anterior, indica um movimento contínuo e vivo do ato de planejar, que deve fecundar as oportunidades que se pretende possibilitar a meninos e meninas presentes na EI. Observar (escutar), registrar, refletir (avaliar/avaliar-se), agir (no momento e ou depois dele) e compartilhar são ações que apontam para outra forma de ver e realizar o planejamento em creches e pré-escolas, outras formas que não são “fôrmas”, engessadas e descontextualizadas, que desrespeitam bebês e crianças em seus modos de viver, interagir, ser, fazer e sentir.

Ostetto (2012, p. 175) ainda considera que planejar o cotidiano da EI “reclama um trabalho intencional e de qualidade” do professor de crianças. Isto é, o ato de planejar é muito mais que fazer um registro burocrático, um papel a ser preenchido e apresentado, é um processo de reflexão-ação-reflexão, uma atitude ética, respeitosa e comprometida em escutar as crianças e lhes oportunizar diferentes contextos e situações de aprendizagens e experiências com as mais diversas linguagens.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática pedagógica. [...] O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo [...] (OSTETTO, 2012, p. 177).

Para além da intencionalidade pedagógica, aliás, fazendo parte dela, é preciso que o professor da EI tenha disposição e “paixão de conhecer o mundo” junto com as crianças (FREIRE, 2014). A referida autora, em um dos seus registros sobre sua prática docente com crianças de pré-escola confessa que: “Comecei a embrelhar-me, junto com as crianças, num mesmo fluxo de inquietações e buscas. Comecei a viver desde aí o processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado” (FREIRE, 2014, p. 15).

O trecho pensado e compartilhado por Madalena Freire, professora e estudiosa da Educação Infantil, corresponde exatamente ao que preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009b), que a criança deve ser o centro do planejamento curricular. Entender isso, é escutar com inteireza, documentando as manifestações de bebês e crianças.

Nas instituições de EI do contexto brasileiro, atualmente, o planejamento docente na EI deve garantir o que propõe as DCNEI e a BNCC. O art. 9º das DCNEI, aponta um conjunto de experiências que devem ser possibilitadas a meninos e meninas (entre 0 e 5 anos) ao longo das jornadas de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2009b). Já a BNCC expressa os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, assim como os campos de experiências que podem organizar um currículo capaz de potencializar e escutar a diferentes linguagens infantis (BRASIL, 2017).

Possibilitar situações cotidianas em que bebês e crianças interajam entre si e com os adultos, com diferentes materiais/espços e oportunizar experiências envoltas pela brincadeira e as interações são eixos norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas nos cotidianos das instituições de EI (BRASIL, 2009b). Assim, é brincando e interagindo com e no mundo, com as pessoas, com os objetos que estes sujeitos aprendem a interpretar a si mesmos, ao outro e ao mundo. No cotidiano da EI esses eixos são vividos quando:

[...] as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar “ideias”. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida. (BARBOSA, 2009, pp. 72-73).

Ao ampliar a ideia de eixos norteadores expressos nas DCNEI, Bondioli e Mantovani (1998, p. 31) definem três “critérios” que, segundo elas, são a base de experiências bem-sucedidas na EI no que se refere ao ato de planejar e organizar de forma cuidadosa e didática as atividades a serem vivenciadas ativamente pelas crianças, são estes: *Ludicidade*, *Continuidade e Significatividade*. Para as autoras, esses são os “princípios de uma didática do fazer” na EI (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32). Vejamos cada um deles a seguir:

A *Ludicidade* possibilita que o professor organize situações, espaços, tempos e materiais em que os processos de descoberta pelas crianças aconteçam num clima de liberdade e exploração, sem preocupação com o erro ou compromisso com a realidade. Permite uma “didática da exploração e do fazer”, uma ação lúdica.

A *Continuidade* das experiências cotidianas é outro critério que compõe a “didática do fazer”. Para as autoras, “o mundo das crianças é, sob diversos pontos de vista (cognitivo, perceptivo, afetivo, etc.), uma realidade fragmentária, dominada pelo ‘aqui e agora’, sem sólidos nexos temporais” e espaciais. Nesse sentido, é preciso pensar em planos e

projetos que respondam as necessidades de continuidade que as crianças exigem. Para isso, é importante estabelecer hábitos e “momentos reconhecíveis” no cotidiano de bebês e crianças, assim como, favorecer “um *continuum* experimental”. Isto é, a partir da observação de alguma experiência vivida pela(s) criança(s), o professor irá ver a possibilidade de ampliar, aprofundar, enriquecer, generalizar tais experiências em outras experiências, criando uma “cadeia que transforma em percurso”, o que pode parecer “caótico” para quem não acompanha o processo, o caminhar das crianças nas experiências cotidianas. Só o professor, com seu olhar cuidadoso e escuta atenta pode planejar essa continuidade para seu grupo de crianças. “Essa segunda modalidade é a que melhor se encaixa com uma didática do ‘fazer’, pois favorece a integração, inclusive conceitual, das experiências [...]” (BONDIOLI; MONTOVANI, 1998, p. 32).

A *Significatividade* “implica prestar atenção ao significado que para *uma* criança *uma* determinada experiência possui e daí partir para individualizar outras experiências que a consolidem e a reforcem” (BONDIOLI; MONTOVANI, 1998, p. 32). Trata-se de no percurso de continuidade da experiência, torná-la significativa para cada bebê e cada criança que participa desta, acompanhando seus processos de desenvolvimento individuais, dos avanços e desafios que vivem por meio das interações, documentando seus percursos.

A docência na EI, como afirmam Bondioli e Mantovani (1998), não é uma docência fácil. Assim, o ato de planejar na EI também não é uma ação fácil, é complexo. Planejar na EI requer que as intenções dos professores da EI coincidam com os interesses e as necessidades da infância (FORTUNATI, 2017), das crianças concretas com as quais trabalham. Para isso, é necessário que a intencionalidade pedagógica docente não comprima, sufoque, as capacidades das crianças de se surpreenderem, de maravilharem-se, de descobrirem. Ainda segundo Aldo Fortunati:

E se é evidente que, para isso, é necessário que os adultos sejam capazes de explicitar e refletir sobre as suas intenções, dando peso à sua capacidade de planejar, gostaríamos de sugerir que o currículo das crianças não fosse exclusivamente – nem mesmo principalmente – o simples reflexo do modo como o adulto testemunha – no papel – sua capacidade de organizar as próprias intenções. Temos a necessidade de algo bem diferente [...] (FORTUNATI, 2017, p. 12).

Quando o autor afirma “Temos a necessidade de algo bem diferente”, quer dizer que na EI, crianças, suas famílias e os professores têm necessidades diferentes das demais etapas da educação básica, no que se refere a muitos aspectos: na forma de avaliar, na organização dos espaços e dos tempos do cotidiano, na relação com as famílias, na compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, e, assim, na organização de um planejamento pedagógico que articula as ideias das crianças com as intenções pedagógicas dos professores.

É importante entender que, numa perspectiva de pedagogia participativa de educação, quando acontecem as disputas cotidianas de interesses de adultos e crianças sobre o que deve acontecer na EI, essa disputa é mera ilusão, não há perdedor, todos ganham. Isso porque, ao escutar e respeitar as pistas que as crianças deixam sobre o que querem aprender e suspender suas expectativas do planejamento inicial, o professor dar abertura ao inusitado, a surpresa, todos são protagonistas, todos participam do planejamento e da ação vivida cooperativamente.

Dessa forma, podemos considerar que o ato de planejar na EI vai além do que é organizado no papel, não que isso, não seja importante, necessário, mas não deve ser o principal, pois a ação docente nessa etapa, passa pela escuta, pelas relações, pela qualidade das interações. Nesse sentido, podemos ter um planejamento escrito bem organizado, que expresse a intenção de oportunizar experiências ricas, que possibilite diversificados materiais e espaços estruturais belíssimos. Porém, tudo isso só se efetivará no respeito aos interesses, necessidades e potencialidades de bebês e crianças, evidenciados pela documentação pedagógica, durante a ação docente, nas interações de escuta afetiva e efetiva entre o professor e o seu grupo.

Quando esse planejamento organizado e idealizado, não se traduz na ação de escuta e respeito às crianças, no cotidiano dos contextos de EI, o que ocorre são práticas de desrespeito e deslealdade aos direitos desses sujeitos. Assim, consideramos que o principal desafio do professor ao planejar sua ação pedagógica “é garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática e na sustentabilidade” (BARBOSA, 2009, p. 89).

Infelizmente, no nosso país, ainda são poucos os professores, por diferentes motivos, que têm esse compromisso. Na grande maioria das creches e pré-escolas:

[...] crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas “para pensar” nas suas ações e na consequência delas, são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas. Situações como essas são criminosas e não podem ser efetivadas nas escolas. Produzir uma nova forma de educar crianças em estabelecimentos educacionais é o nosso desafio (BARBOSA, 2009, p. 89).

São atitudes como essas, que nos fazem retomar que o ato de planejar vai além da escrita (de um ato burocrático), é um ato político, ético, responsivo, de escuta das crianças e reconhecimento aos seus direitos, de suas famílias e do professor da EI.

No Brasil, as DCNEI apontam que a criança é centro do planejamento curricular, além disso, esse documento expressa em seu art. 3º que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam **articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos** que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 1, *grifo nosso*).

Essa definição de currículo provoca o professor da EI a ter um olhar todo especial para as experiências e os saberes de cada bebê e criança pequena. Nesse sentido, Malaguzzi (2016) defende que os professores devem seguir as crianças e não os planos: mensais, semestrais, anuais e ou os livros didáticos, cada vez mais comuns nessa etapa.

O teórico italiano expressa que mais que planejar, é indispensável fazer voos de reconhecimento do que as crianças nos dizem e fazem, documentando os percursos das crianças, refletindo sobre seus processos, preferências e interações. Esse reconhecimento não se dá de forma isolada por parte dos professores, mas na troca com seus colegas e com as famílias, criando uma rede de “solidariedade interpessoal”. Para ele, “o apoio resultante de uma *educação itinerante de reconhecimento* nos dá força e auxílio. Sua tarefa é nos alarmar e nos impulsionar a novos caminhos” (MALAGUZZI, 2016, p. 77).

Reconhecer o grupo de crianças e cada criança possibilitará ao professor propor um leque de oportunidades de aprendizagem, de descoberta, de projetos, de situações que respeitam os interesses e necessidades infantis. Porém, é necessário iniciar essas experiências por algum lugar. Como o referido autor diz: “é claro que as creches e pré-escolas não começam cada ano letivo na estaca zero. Elas têm um patrimônio de talentos, conhecimentos, experimentos, pesquisas e documentações e exemplos” do que já deu certo ou não com os grupos de crianças (MALAGUZZI, 2016, p. 77). É preciso seguir as pistas deixadas.

Sabendo e valorizando que o planejamento é o elemento que possibilita organizar contextos de aprendizagem (espaços, tempos e materiais) profícuos para a vivência de experiências e interações ricas e diversificadas às crianças, não podemos deixar de enfatizar que é imprescindível nesse planejamento a abertura ao novo, ao inusitado, a incerteza. Malaguzzi (2016) acrescentou que:

O que sabemos é que estar com as crianças é trabalhar um terço com certeza e dois terços com incerteza e com o novo. O um terço que é certo nos faz entender e tentar compreender. Queremos estudar se a aprendizagem segue seu próprio fluxo, tempo e lugar; como a aprendizagem pode ser organizada e encorajada; como as situações favoráveis ao aprendizado podem ser preparadas; quais habilidades e esquemas cognitivos valem a pena promover; como avançar em palavras, gráficos, pensamento lógico, linguagem corporal, linguagens simbólicas, fantasia, narrativa e argumentação; como brincar; como fazer de conta; como as amizades se formam e se dissipam; como as identidades individuais e em grupo se desenvolvem; e como surgem as diferenças e as similaridades. Toda essa sabedoria não compensa o que não sabemos. Mas não saber é a condição que nos faz continuar a procurar; nesse quesito, estamos na mesma situação que as crianças. Podemos ter certeza de que as crianças estão prontas para nos ajudar (MALAGUZZI, 2016, p. 78).

No entanto, nas instituições de EI brasileiras prevalece as certezas pedagógicas. Como apontam os estudos de Ostetto (2012), ainda imperam concepções sobre o ato de planejar a prática pedagógica na EI: como uma lista de conteúdos a serem transmitidos aos bebês e crianças pequenas em aulas tradicionais; baseando-se o cotidiano em datas comemorativas; em listas de atividades descontextualizadas e em tarefinhas xerocopiadas; com foco em que as crianças desenvolvam aspectos de forma fragmentada; com planos que são divididos em áreas de conhecimento.

Todavia, acreditamos que quando o professor reconhece a identidade específica das crianças com as quais trabalha, desde o ato de planejar, ele assume um compromisso de organizar contextos que possibilitem as mais diversificadas experiências infantis.

3.3.1.5 Organização de contextos de experiências (Tempos e Espaços/Materiais)

Este elemento aparece em todas as pedagogias participativas. Barbosa (2006), Ceppi e Zini (2013), Cruz e Cruz (2017), Fortunati (2017), Gandini (2016), Hoyeulos (2008), Malaguzzi (1999, 2016); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), Strozzi (2014) e Tognetti (2017a) são alguns dos estudiosos da área da EI que contribuem com a discussão a respeito da organização de contextos de oportunidades para bebês e crianças interagirem, aprenderem e viverem suas infâncias com alegria e dignidade.

As DCNEI apontam que “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, conforme o art. 8º, deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a **organização de materiais, espaços e tempos** que assegurem”:

- I - **a educação em sua integralidade**, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - **a indivisibilidade das dimensões** expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - **a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias**, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - **o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local** e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - **o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças**, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - **os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos** às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - **a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças** com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII - **a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos** indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - **o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças** com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como **o combate ao racismo e à discriminação**;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 2, *grifo nosso*).

Em quase uma década que as DCNEI vigoram em nosso país, um dos maiores desafios das políticas públicas para EI, têm sido a implementação de recursos financeiros que garantam espaços e materiais de qualidade²⁶ para a experimentação cotidiana de bebês e crianças pequenas nas instituições públicas.

Porém, os dez incisos descritos, apontam para além de espaços/materiais adequados para o trabalho cotidiano na EI, sensibilidade e conhecimento de professores e gestores da EI, na organização cuidadosa de tempos/espaços que possibilitem aos sujeitos participarem de jornadas pedagógicas ricas, interessantes, curiosas e que respeitam seus direitos de: conviver, participar, brincar, explorar, conhecer-se e expressar (BRASIL, 2017). Portanto, não basta ter recursos financeiros, é preciso saber o que fazer com eles (mesmo que sejam poucos).

Nesse sentido, Barbosa e Horn (2001) destacam que:

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, **o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças**, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67, *grifo nosso*).

Partindo da legislação e dessa ideia sobre a estruturação espaço-tempo, para melhor organizar as perspectivas teóricas que traremos de alguns autores que abordam essa temática, escolhemos dividir os dois aspectos: tempo e espaços/materiais, que compõem o elemento da *organização de contextos de oportunidades de experiências*. Todavia, deixamos

26 BRASIL (2006a, 2006b, 2006c, 2009b).

claro que esses aspectos se complementam no cotidiano das instituições de EI, durante as experiências que as crianças vivem nos espaços e tempos de creches e pré-escolas com seus colegas, professores/outros profissionais e familiares.

a) Organização dos Tempos

No território brasileiro, bebês e crianças podem passar períodos de tempo expressivo nos espaços que acolhem EI. Mas, apesar de um tempo cronológico de quatro a dez horas nas instituições educacionais, visto que, em vários municípios essa jornada acontece das sete horas da manhã às dezessete horas da tarde, questionamos: será que estão sendo respeitados os tempos das crianças de 0 a 5 anos de, por exemplo: brincar, interagir, movimentar, investigar, dormir, participar, comunicar, experimentar, imaginar, dramatizar, alimentar-se, ajudar o amigo, compartilhar afetos e objetos, ser acolhido e acolher, conhecer-se, dançar, pintar, cair, chorar, descobrir, surpreender-se?

Malaguzzi (2016), sobre o tempo das crianças, afirmou que:

Pessoa (1986) diz que a medida do relógio é falsa. Certamente é falso, no que tange ao tempo das crianças – para situações em que o verdadeiro ensino e a verdadeira aprendizagem ocorrem para a experiência subjetiva da infância. Deve-se respeitar o tempo do amadurecimento, do desenvolvimento, das ferramentas do fazer e da compreensão, do surgimento total, lento, extravagante, lúcido e mutável das capacidades das crianças; é uma medida de sabedoria cultural e biológica (MALAGUZZI, 2016, p. 70).

O autor traz uma forte crítica em relação ao tempo cronológico instituído por adultos nas instituições de EI, que fragmentam o tempo das experiências e interações que as crianças solicitam aos seus professores e gestores nos cotidianos da EI.

Hoyuelos (2008, p. 2) defende que esse tema, seja melhor discutido pela área da pedagogia e pelos educadores da EI, pois só desta forma, pode-se pensar melhor em um projeto educativo que atenda às necessidades de bebês e crianças, e, principalmente, colabore para “escuchar y comprender la cultura de la infancia”.

Ainda segundo esse autor, através de estudos e várias observações no contexto da EI que realizou, os bebês e as crianças pequenas não “se mueven por la medida del reloj. Su

tiempo es el de la ocasión, el de la oportunidad de los instantes que el propio crecimiento proporciona en su fluir, flujo y trayecto vitales” (HOYUELOS, 2008, p. 9).

Partindo também dessa ideia, a estudiosa italiana Parrini (2017, p. 76) afirma que:

[...] **os tempos das crianças não são os tempos dos adultos**: observações, questionamentos e estupores que atravessam o mundo adulto quase sem deixar vestígios, sedimentam-se em crianças, dilatando o tempo e tornando-o hospitaleiro para interrupções e retomadas dentro das quais retornar sem pressa com o corpo, o pensamento e mais tarde a linguagem, para percorrer a mesma exploração, a mesma pela sua natureza e, no entanto, diferente, porque é realizada em outro tempo. (grifos nosso).

Destarte, é preciso que o professor que atua com esta faixa etária, especialmente o que atua com os bebês e crianças bem pequenas, esteja aberto para acompanhar o caminho que eles expressam querer percorrer, dando-lhes tempo cronológico e também tempo de escuta a todas as suas linguagens, sem roubar-lhes o tempo que têm direito.

Fortunati (2017) considera o tempo uma das principais dimensões de sustentação de um projeto educativo de qualidade na EI, assim, chama atenção para o fato de que, muitas vezes, acaba-se fragmentando os momentos da rotina de tal forma que se fragmentam as ações de cuidar e educar e, mais grave ainda, os tempos das experiências infantis. Segundo o autor:

[...] devemos ter a clareza de como proceder; as crianças precisam certamente reconhecer o “ritmo” do tempo, como base para a construção de expectativas, planos e memórias, mas contanto que ele não seja confundido com a fragmentação de tempo da experiência, em que as duas palavras – cuidar e educar – em vez de coexistir e estar em relação uma com a outra, transformem-se em dois rótulos diferentes, qualificando momentos distintos (FORTUNATI, 2017, p. 16).

Para o autor, é preciso dar tempo para que a criança expresse o seu protagonismo, para que o professor acompanhe sua progressiva evolução. Assim como é necessário que o docente da EI compreenda que quando se intenciona organizar os tempos do cotidiano das crianças, isso requer a capacidade dele de “se sintonizar no tempo das crianças, sem invadi-lo com o seu próprio” (FORTUNATI, 2017, p. 21). Consideramos que essa ideia é um dos maiores desafios da docência nesta etapa da educação, já que, quase sempre, os adultos atropelam os tempos das experiências infantis.

Tognetti (2017a, p. 29), considera o tempo da experiência da criança como um relevante aspecto na organização de contextos que acolhem as diferenças. Respeitar o tempo da experiência da criança, significa considerar um tempo que leve em conta a complexidade das crianças e que, em sua previsão, não seja “fortemente determinado por metas e objetivos ditados pelos adultos”, sem levar em consideração as demandas das crianças.

Sobre o tempo e a experiência da criança, Strozzi (2014) aponta que em Reggio Emilia:

O tempo e as experiências das crianças na escola passam em uma espécie de grande osmose, em que cada parte do dia é igualmente importante. Não há “divisões de valor”; de fato, essas atividades estão em continuidade com o que aconteceu antes: derivam daquelas experiências e, ao mesmo tempo, são geradoras de experiências futuras (STROZZI, 2014, p. 78, *grifo nosso*).

Nessa abordagem, na continuidade de experiências individuais e ou coletivas no cotidiano de creches e pré-escolas, nenhuma atividade é mais importante que a outra, assim como as ações de cuidar e educar não se sobrepõe, mas se complementam nos tempos da jornada de aprendizagem e desenvolvimento que as crianças vivem nesses espaços.

O tempo proposto, pelo professor, para a experiência das crianças, precisa ser “longo, disponível as pausas, a descontinuidade”, acolhendo a ação delas, sem interrupções bruscas e desrespeitosas no curso das relações e ou explorações de objetos. Esse tempo deve ser “aliviado da ansiedade de respeitar uma programação rígida e disposto a curvar-se a perturbações imprevistas” sejam pelas necessidades fisiológicas ou pelo desenrolar das brincadeiras e experiências das crianças (TOGNETTI, 2017a, p. 29).

Ainda segundo a autora,

[...] o tempo sempre pode ser um grande aliado nas experiências entre os sujeitos que participam da ação. Essas ações se tornam mais complexas e geram perspectivas para o surgimento de novas relações [...] O tempo é necessário para a conquista de autonomia no fazer e no pensar. Assim, a possibilidade de se testar com o erro e de perseverar na pesquisa de estratégias diferentes para alcançar um objetivo próprio, permite adquirir informações valiosas para a evolução de suas próprias habilidades e competências [...] (TOGNETTI, 2017a, p. 29-30).

A qualidade das relações e as oportunidades de aprender e se desenvolver das crianças passa pela qualidade do tempo das experiências que é possibilitada e respeitada a elas na EI. Porém,

Mesmo tendo essa consciência, observamos com frequência, e com certo mal-estar em ambientes de educação infantil, a solicitação para cumprir horários e tarefas: todos fazem as mesmas tarefas com um único resultado “certo e esperado para a faixa etária”. Esta é uma ação arbitrária e inadequada sobre a valorização das diferenças e do pensamento individual (TOGNETTI, 2017a, pp. 30-31).

Nessa perspectiva, o professor tem um papel essencial de organizar o tempo das experiências e “acompanhar os processos que tomam forma durante as experiências”, observando e planejando novas experiências para e com as crianças, em que as intenções dos adultos e os interesses e necessidades delas se encontrem e não disputem espaço (TOGNETTI, 2017a, p. 31).

A partir dessa ideia de encontro, de sintonia dos tempos e ritmos de adultos e crianças, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 46), expõem que, numa perspectiva de educação participativa, os espaços e tempos vividos são relacionais, ou seja, ganham significado por meio das “relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem”. Além disso,

Os **tempos pedagógicos** organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. **Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo.** Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 46, *grifo nosso*).

Essa proposta de organização dos tempos pedagógicos sugere “uma polifonia de ritmos”, isto é, o respeito e escuta as crianças com todas as suas necessidades, mas, especialmente, suas potencialidades. Para escutar cada criança e os grupos de crianças é preciso tempo, tempo de escuta, tempo ético, que suspende as certezas dos adultos para colocar-se à disposição das certezas ou incertezas das crianças.

Nessa mesma perspectiva, Hoyuelos (2008) expressa que um aspecto fundamental na prática pedagógica do professor de EI é dar tempo às crianças.

Dar tiempo a los niños sin anticipaciones innecesarias significa saber esperarles allí donde se encuentran en su forma de aprender. Existe un verbo en castellano, tal vez ya en desuso, que define muy bien este asunto: *aguardar*. Aguardar significa esperar con esperanza a alguien; dar tiempo o espera a alguien mientras se mira lo que hace, con respeto, aprecio o estima. [...] Es en este esperar esperanzado, incierto, donde surgen las sorpresas de lo insólito. Y allí siempre están los niños dispuestos a desocultarnos lo que ya hemos olvidado o todavía no sabemos (HOYUELOS, 2008, p. 10-11).

b) Organização dos Espaços/Materiais

Nesse estudo escolhemos tratar como ambiente o espaço “construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado, simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também por seus usuários” (BARBOSA, 2006, p. 119).

Barbosa (2006, p. 120), esclarece que o espaço “é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente”, ou seja, nem todo espaço é um ambiente, mas todo ambiente requer um espaço-tempo para existir.

Demarcando nossa abordagem sobre ambiente e espaço, consideramos essencial a ideia de Barbosa (2006, p. 122) ao expressar que as pedagogias para a primeira infância percebem a organização do ambiente “uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional”.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 43), é um desafio para as pedagogias participativas e seus professores pensar em contextos de EI (espaços e tempos) para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, garantindo o bem-estar de todos. “No âmbito da Pedagogia-em-Participação, pensar o ambiente educativo é um processo em progresso. A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes”.

Os referidos autores portugueses alertam ainda que:

Os ambientes educativos **transmitem mensagens**, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem (OLIVEIRA; FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 43, *grifo nosso*).

Essas *mensagens* afirmam ou não a competência, a participação e o protagonismo das crianças nos contextos de EI. Assim como, revelam as concepções e crenças dos professores e gestores sobre criança, educação, EI, ensino, aprendizagem e docência nesta etapa da educação.

Malaguzzi (2016), nesse mesmo sentido, aponta que as paredes das creches e pré-escolas falam, documentam, expressam concepções e valores sobre as crianças e também sobre os professores. Segundo ele:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança das crianças. Também pensamos como foi dito que o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele (MALAGUZZI, 1984 *apud* GANDINI, 2016, p. 335).

Barbosa (2006) expõe que a organização dos espaços pode criar novas formas de ação nas e das crianças. Pois o espaço pensado a partir da imagem de criança ativa, criativa, competente, investigadora, que interage e aprende com o outro e o mundo, potencializa as experiências infantis. A autora complementa:

[...] o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. As rotinas diversificam-se em espaços mais complexos (BARBOSA, 2006, p. 135).

O ideal é que os espaços que acolhem a Educação Infantil fossem pensados e planejados por diferentes profissionais: engenheiros, pedagogos, arquitetos para que cada um com suas especificidades contribuam na criação e construção de uma estrutura física que respeite as demandas da faixa etária que atende a EI.

Porém, como revelou o estudo de Barbosa (2006), algumas instituições brasileiras que atendem EI, na maioria das vezes, não são pensadas para o trabalho com bebês e crianças pequenas. Muitos desses espaços são precários, com estruturas que desrespeitam as necessidades da EI. Tal constatação aponta para um descompromisso das políticas públicas, em todas as esferas do governo, em garantir a construção de equipamentos que estejam de acordo com a legislação no que concerne aos espaços para atendimento educacional em creche e pré-escola.

Ceppi e Zini (2013), Fumagalli (2017), Gandini (2016) e Rinaldi (2013) a partir de experiências de projeção de instituições que atendem a EI na Itália, defendem a relevância de um trabalho articulado entre a pedagogia e arquitetura para projetar espaços criativos e que promovam um ambiente altamente relacional entre crianças, professores, famílias e comunidade em geral.

[...] é hora de criar esta simbiose entre arquitetura, pedagogia e outras disciplinas a fim de encontrarmos espaços melhores, mais apropriados. Não estamos procurando um espaço “ideal”, mas um que seja capaz de gerar sua própria mudança, porque um espaço ideal, uma pedagogia ideal, uma criança ou um ser humano ideal não existe, existe somente a criança, o ser humano em relação a suas próprias experiências, tempo e cultura. Desse modo, a qualidade do espaço pode ser definida em termos de quantidade, qualidade e desenvolvimento dessas relações (RINALDI, 2013, p. 123).

Corroborando com essa ideia, Fumagalli (2017), arquiteto colaborador na construção de creches na cidade de San Miniato, relata que a qualidade do espaço afeta a qualidade geral de um contexto de EI. Para ele, a atenção dada desde o projeto até a construção das instituições de EI tem por objetivo “reconhecer a identidade individual e relacional das crianças” que vivem e aprendem cotidianamente nestes espaços (FUMAGALLI, 2017, p. 38).

Todos os locais projetados que frequentamos são o reflexo de uma cultura. Nas escolas da infância, o espaço reflete a cultura de quem o projetou e

daqueles que organizam, administram e habitam diariamente esse espaço, que reflete uma ideia de criança, sua sensibilidade, competência e sociabilidade. Em cada sala, em cada peça do seu mobiliário podemos ler a história de um projeto educacional, uma ideia da relação com as crianças e relação das crianças entre si, uma ideia da relação entre a comunidade escolar, as famílias e a comunidade (FUMAGALLI, 2017, p. 38).

Quando o espaço é projetado para acolher as singularidades das crianças e promover a interação delas com a sua cultura e outras culturas, ele colabora para a organização de ambientes pelo professor que também considerem a identidade desses sujeitos e o reconhecimento dos diferentes modos de ser existentes nas sociedades.

Nessa perspectiva, Cruz e Cruz (2017, p. 73) refletem sobre o papel desempenhado pelos ambientes de EI na constituição da identidade pessoal das crianças. As autoras destacam que em algumas instituições de EI, os ambientes “parecem dizer às crianças que eles não lhes pertencem, pois a ‘decoração’ está fora do seu campo visual (não pode ser tocada!) e não inclui fotos ou produções delas”, tudo é pensado e organizado pelo professor.

Ainda segundo Cruz e Cruz (2017), ao se organizar os ambientes que acolhem meninos e meninas é preciso pensar que:

Se desejamos que as experiências vividas no contexto da educação infantil contribuam para alimentar em *todas* as crianças um sentimento de segurança e de pertencimento, de acolhimento às suas singularidades, precisamos lhes oferecer, nas suas experiências cotidianas, elementos para se reconhecerem e valorizarem suas peculiaridades (físicas, culturais, religiosas, etc.), assim como as das demais crianças e adultos (CRUZ; CRUZ, 2017, p. 78).

Compartilhando dessa visão, a pedagoga Rinaldi (2013) e o arquiteto Zini (2005 *apud* Gandini, 2016) destacam que a organização de ambientes ricos é parte fundamental para o desenvolvimento da identidade das crianças. Nos espaços que acolhem a EI, as crianças “constroem suas identidades e histórias pessoais” (RINALDI, 2013, p. 124).

Ainda de acordo com Rinaldi (2013, p. 125): “o que pensamos sobre as crianças, então, torna-se um fator determinante na definição de sua identidade social e ética, de seus direitos e dos contextos educacionais oferecidos a elas”. Em uma sociedade em que se valoriza a criança, à docência e a educação, os espaços escolares que acolhem a primeira infância são projetados e organizados de modo a promover seus direitos de aprender, interagir,

viver plenamente suas potencialidades e singularidades, assim como estarão comprometidas em “construir novas formas de sociabilidade e subjetividade” das crianças (BRASIL, 2009b).

Rinaldi (2013) expressa que é preciso que a EI se preocupe com a organização de ambientes físicos, mas também com os ambientes psicológicos, que segundo ela,

[...] são definidos reciprocamente para dar às crianças uma sensação de segurança que deriva do sentimento de serem bem-vindas e valorizadas, ao mesmo tempo em que garante a oportunidade para desenvolverem todo seu potencial relacional. Acima de tudo, a creche e a pré-escolas são espaços vivos, continuamente caracterizados e modificados por eventos e histórias individuais quanto sociais (RINALDI, 2013, p. 125).

Assim, o professor de bebês e crianças tem um papel importante, não apenas nas ações diretas que realizam com esses sujeitos, mas, numa pedagogia indireta (FORTUNATI, 2017; RINALDI, 2013; TOGNETTI, 2017a). Isto é, ao criar contextos educacionais que possibilitam as crianças usarem suas habilidades, competências e protagonismo, individualmente ou em pequenos/grandes grupos, o professor está realizando uma ação indireta, mas, especialmente ética e comprometida com a docência da EI e com a imagem de criança competente, capaz, ativa, crítica e de direitos.

Ceppi e Zini (2013) na publicação *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*, apontam nove “palavras-chave e metáforas” que expressam tentativas de identificar características importantes e desejáveis de um ambiente educacional para atender bebês e crianças bem pequenas e pequenas, a partir de análises da experiência das instituições de EI de Reggio Emilia. A seguir traremos de forma sintética cada uma das palavras-chave/metáfora formuladas por Ceppi e Zini (2013):

- **Bem-estar global:** Um ambiente promotor de bem-estar global é um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, no qual cada habitante faz parte de um grupo. Ao mesmo tempo, cada sujeito tem respeitada a sua privacidade. Há uma disposição para ouvir, uma “estratégia de atenção”. É um ambiente de serenidade, agradável e de socialização.
- **Relação:** Um ambiente caracterizado pelas relações que consegue estimular ou possibilitar: um espaço relacional, cuja qualidade não deriva de uma teoria, mas de uma maneira de enxergar, ler, estudar, interpretar a realidade e de representá-la

com consciência crítica. Neste espaço, a qualidade estética depende (também) da qualidade de conexões (a estética de ligações).

- **Osmose:** Um ambiente escolar não deve ser uma espécie de contramundo, mas a essência da sociedade. A escola deve ser um lugar onde a complexidade da cidade e da sociedade transformam-se em uma experiência de formação, fornecendo uma riqueza de informações e relações.
- **Multissensorialidade:** O ambiente deve ser visto como um local multissensorial, com riqueza de experiências sensoriais, investigações e descobertas usando o corpo inteiro. Uma navegação sensorial que exalta o papel da sinestesia, na cognição e criação, fundamental para os processos de construção do conhecimento e formação da personalidade.
- **Epigênese:** O ambiente escolar deve ser flexível ao longo do tempo e manipulável. Deve ser adaptável e desenvolver processos evolutivos de cada um. Deve mudar e ser passível de modificação pelos processos de autoaprendizagem das crianças, e, por sua vez, interagir com estes processos e modificá-los.
- **Comunidade:** A escola como um ambiente coletivo, baseado na participação e na gestão social, no trabalho coletivo, na sociabilidade e nos objetivos e valores compartilhados. Comunidade é o papel central que os três protagonistas (crianças, professores e pais) possuem no sistema social escolar.
- **Construtividade:** O ambiente escolar compreendido como uma oficina de pesquisa e experimentação, como um laboratório para o aprendizado individual e em grupo, um local de construtivismo.
- **Narração:** Um ambiente que dá visibilidade e transparência aos processos de pesquisa e cognição das crianças. Um ambiente que registra não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem e construção do conhecimento, que narra trajetórias didáticas e que relata os valores de referência.
- **Normalidade significativa:** Um ambiente em que o todo formado por diferentes partes em harmonia e equilíbrio. Interação de elementos diferentes (objetos, situações, iconografia, materiais) que produzem um resultado tranquilo, uma sinfonia das partes individuais (CEPPI; ZINI, 2013, p. 19-21).

Os referidos aspectos apresentados por Ceppi e Zini (2013) traduzem práticas pedagógicas que devem ser pensadas e realizadas pelas instituições de EI, tendo como principal organizador o professor. Porém, esse professor necessita estar apoiado por uma mudança de perspectivas de gestores e também de políticas públicas que estejam comprometidas com uma pedagogia para a infância, e assim, desde a construção, preocupem-se com espaços de EI democráticos e comprometidos com as necessidades e potencialidades da primeira infância.

Nas instituições de EI que têm como base, para o trabalho pedagógico, perspectivas participativas e democráticas de educação, o ambiente é defendido como um outro educador da criança. “Para agir como outro educador, [...] precisa passar por modificações frequentes de parte das crianças e dos professores para manter atualizado e responsivo às necessidades de protagonistas na construção do próprio conhecimento” (GANDINI, 2016, p. 335).

Este estudo considera que o ambiente de EI deve ser um espaço-tempo de encontros e prazeroso para todos (crianças, famílias, professores e todos os profissionais e comunidade local). Que seja um ambiente no qual “é agradável estar, que pode ser explorado e experienciado através de todos os sentidos e que inspira avanços no aprendizado. Um ambiente que é empático, que compreende o significado, mas também dá significado à vida das pessoas que o habitam” (RINALDI, 2013, p. 128).

Todavia, pesquisas como de Paiva (2016) e Santos (2015), realizadas em creche e pré-escola públicas de EI do município de Fortaleza-CE, respectivamente, apontam ainda para ambientes e espaços pedagógicos negligentes com as potencialidades e necessidades de bebês e crianças. Tais estudos reafirmam a urgência de maior investimento na: construção de espaços de EI empáticos com a identidade e as especificidades dessa etapa da educação e formação inicial e continuada dos professores para que se sintam sensibilizados a pensar na organização de ambientes ricos de possibilidades para bebês e crianças experimentarem mundos possíveis.

3.4 O papel da formação na construção de identidades docentes para a Educação Infantil

No Brasil, a formação de professores tem apresentado um histórico de políticas formativas de desvalorização profissional destes, especialmente antes do estabelecimento da LDBEN. Para Scheibe (2012, p. 46), as reformas no ensino brasileiro e as políticas de formação de professores que as acompanham sempre estiveram associadas a contextos de “crise, de embate entre um modelo que é julgado superado e novas concepções para a sua substituição”.

Assim, foi a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), especialmente, com o estabelecimento dos seus artigos 61 a 67, que a formação de professores passa a trazer algumas definições claras nesse sentido. Estas definições continuam gerando discussões e inquietações desde a sua implementação, são elas: exigência de formação inicial mínima em ensino médio normal ou ensino superior para o magistério da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental; direito à formação continuada a ser garantida pela União, estados e municípios, em regime de colaboração, para os professores em exercício da profissão; os currículos de formação docente devem ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); a oferta de formação continuada no local de trabalho ou em outras instituições formativas.

Os aspectos acima, definidos pela LDBEN, apontam lacunas e avanços na formação dos professores da Educação Infantil. Uma lacuna refere-se à aceitação de formação inicial em ensino médio normal, sem exigir apenas a formação em nível superior para atuar nesta etapa da educação. Um dos avanços, é a garantia de formação continuada (ao longo da carreira docente, no exercício da profissão). Neste trabalho, discutiremos que tipos de formação continuada de professores colaboram na construção da identidade docente na EI.

Sobre a formação inicial em nível médio normal, fica clara a intenção do governo na desresponsabilização das instituições universitárias na formação dos professores da educação básica, pois se deixa de investigar no ensino superior, nos cursos de formação de professores e, assim, na educação básica (SCHEIBE, 2012). Portanto, para a autora, é preciso questionar a legitimação desta formação, quando se compreende que “a formação inicial é o momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional” (SCHEIBE, 2012, p. 52).

Todavia, entendemos que os espaços de ensino superior, faculdades e universidades (públicas e privadas), ainda não chegaram em muitos municípios do Brasil, por

sua extensão territorial e ou por este histórico de descompromisso de políticas públicas voltadas a educação básica e superior. Nesse sentido, o país precisa, nesse momento histórico, dos espaços de formação em nível médio normal para professores. Caso contrário, quem seriam os professores da EI e das séries iniciais do Ensino Fundamental que atuariam nestes pequenos e distantes municípios?

Destacamos ainda que, não é qualquer formação em nível superior que qualifica os professores para a docência na educação básica, para a EI. No Brasil, nos cursos de ensino superior, ainda são oferecidas precárias formações para a construção de uma docência para a EI. Tal fato, impacta na ação dos professores que foram formados por estes cursos e hoje estão em exercício da profissão em creches e pré-escolas, com práticas pedagógicas que desrespeitam os direitos de bebês e crianças.

Destarte, mesmo defendendo que a formação inicial é fundante na construção da identidade docente específica na EI, neste item, enfocaremos a formação continuada dos professores de EI, por considerar que ela pode ajudar a reconstruir valores, crenças, concepções e práticas que foram desconsideradas na formação inicial destes docentes, seja em nível médio normal ou superior.

3.4.1 As interações entre pares e o papel da formação continuada

Os estudos que discutiremos neste item da tese tratam de forma unânime de como a formação continuada (FC) dos professores é um dos aspectos mais decisivos na construção da identidade docente destes, assim como pode ajudar a transformar as concepções e práticas deles. Realizar mudanças nas práticas pedagógicas, a partir de reflexões sobre certas escolhas teóricas e crenças cristalizadas, é um dos principais objetivos e desafios de uma FC que tenha os professores como sujeitos ativos de seus processos formativos, e, não, como “objetos da formação” (IMBERNÓN, 2009; 2010).

Quando defendemos a ideia de mudança e transformação na educação, na identidade docente e nas práticas pedagógicas dos professores, não queremos “apontar o dedo” para eles, no sentido de culpá-los pelo fracasso escolar dos estudantes e da sua própria formação. Pois entendemos que os professores “não resistem por puro comodismo, descompromisso, incompetência ou preguiça mental. Esta visão reducionista do problema é,

via de regra, empregada para reforçar a perspectiva das reformas pelo alto”, reformas verticais, que atribuem aos professores, um papel de simples executores “da reforma traduzida em política educacional” (FARIAS, 2008, p. 2).

Compreendemos que a não participação dos professores nas formações continuadas acontece, muitas vezes, pois são considerados objetos destas, sendo desconsideradas suas perspectivas e necessidades de aprendizagem e reflexão sobre a prática docente. Além disso, o professor faz parte de um contexto profissional, social, político, pedagógico, econômico maior, que impacta diretamente em sua participação enquanto sujeito da própria formação e na mudança ou não de suas concepções e práticas.

Para Farias (2008) a mudança de práticas docentes é um trabalho que exige do professor não apenas o aspecto intelectual, mas também o emocional, assim como:

[...] o rompimento com culturas docentes individualistas, “balcanizadas” ou mesmo colaborativas artificialmente. Em ambientes de trabalho em que formas de relacionamento imperam é ainda mais árduo e penoso mudar a prática de ensino visando a melhorá-la. Com certeza, não são poucos os desafios da mudança, mas acredita-se que ela é possível. Cabe ressaltar ainda que a mudança não se faz por si mesma. Ela é feita pelas pessoas envolvidas no processo. No âmbito da educação, quando o alvo é a prática de ensino e a melhoria da aprendizagem do aluno, o professor sobressai como sujeito central para que ela possa ser desenvolvida com êxito (FARIAS, 2008, p. 9)..

Sendo o professor o sujeito central nesse processo de mudança de uma educação transmissiva para uma educação participativa, democrática e emancipatória, destacamos as possibilidades que a formação continuada tem para a transformação intrapessoal e interpessoal desse sujeito.

Todavia, também compreendemos os limites que essa formação tem para o desenvolvimento profissional dos professores, sabendo que existe todo um conjunto de fatores complexos que interferem na constituição da identidade docente e no processo de desenvolvimento profissional, que depende “das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”, das condições de trabalho, da valorização social, além da formação inicial e contínua a que participam (DAY, 2001, p. 15).

A formação inicial e a continuada são processos que se entrecruzam com outros elementos da vida dos professores (familiar, social) e colaboram na constituição identitária destes, como pessoas e profissionais. Compreender este movimento é algo complexo, mas primordial para quem trabalha e discute sobre a FC de docentes, pois é um movimento inerente a cada sujeito, é um processo singular. (MOITA, 2013).

A referida autora, ao pesquisar as relações entre os percursos formativos (pessoal e profissional) e de transformação de professores da educação básica, encontrou que a formação é “fundamentalmente indeterminada” (MOITA 2013, p. 113), isto é, não é o formador que forma o professor (formando), mas é, através das interações²⁷, que o formando escolhe o que vai lhe constituir, lhe transformar ou não. Ela explica que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (MOITA, 2013, p. 115).

Nessa perspectiva, a estudiosa expressa que a constituição da identidade dos professores:

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (MOITA, 2013, pp. 115-116).

As experiências profissionais não são formadoras em si, é a forma como os professores as reconhecem que as “tornam potencialmente formadoras” (MOITA, 2013, p.137). Nesse movimento formativo, os professores vão encontrando os outros colegas de profissão com trajetórias de docência semelhantes ou diferentes das suas. As trocas entre eles,

²⁷ Moita (2013, p. 116) “nomeia interação a relação que intervém, modifica ou perturba de uma maneira unívoca ou biunívoca os elementos da vida pessoal nas suas diferentes dimensões”.

nos contextos em que atuam na docência, são consideradas formativas, mobilizadoras de uma identidade pessoal e profissional.

Há nessas relações uma atividade de autocriação e transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (MOITA, 2013, p. 139).

Quando falamos em formação de professores, é comum pensarmos em um grupo homogêneo. No entanto, como explicam Formosinho e Ferreira (2009, p. 19) esse grupo de profissionais é muito complexo, diversificado, bastante heterogêneo:

Desde as diferenças individuais, que se manifestam, por exemplo, nos estilos e modos de ensinar, no grau de empenhamento, etc., às diferenças ou afinidades entre grupos, que distinguem, aproximam ou opõem uns professores em relação a outros, no interior da própria escola ou no grupo ocupacional mais ampla, há vários factores que explicam essa heterogeneidade. Podemos referir por exemplo, o nível de ensino em que exercem [...]

Ao tratar dos diversos grupos de professores que participam de formações continuadas, os autores Formosinho e Ferreira (2009), destacam a relevância que é o professor que atua com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas reconhecer a sua identidade docente, no sentido de entender o que os diferencia e os aproxima dos outros professores das demais etapas da educação e de buscar concepções e especificidades que movam suas crenças/valores e práticas pedagógicas na EI.

Essa tomada de consciência de qual grupo do magistério o professor faz parte, é vital para o reconhecimento e pertencimento de um grupo de docentes, com papéis, características e especificidades que requerem que eles conheçam e reflitam sobre certos elementos²⁸ que constituem sua prática docente, nesse caso, na etapa da EI. Para isso, a formação continuada tem papel vital.

28 O item 3.3 deste capítulo: *As especificidades de uma docência em construção: perspectivas participativas na Educação Infantil*, aponta elementos que sustentam e constituem a prática docente nesta etapa da educação.

Entretanto, não é qualquer formação continuada que ajuda o professor a constituir sua identidade profissional, com as especificidades da etapa em que atua. Também não são todas as FC que o tenha como protagonista da própria formação docente, o que “comporta um papel mais ativo do professorado no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas pesquisadores de intervenção educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 56).

Uma decorrência disso é que em muitos países a formação continuada de professores tem sido discutida e ofertada amplamente, porém, apesar de muitas formações, são poucas as mudanças a partir dela e na própria estrutura desta.

A causa e consequência de uma formação transmissora e uniforme (IMBERNÓN, 2009) é que os professores ainda refletem pouco sobre as suas práticas nos espaços formativos e escolares, como afirma Farias (2008). O estudo realizado por ela verificou, por exemplo, que os docentes consideram que os problemas de aprendizagem e indisciplina dos alunos são causados por fatores externos ou pelos próprios estudantes, eles não se veem como corresponsáveis por estas situações. Segundo a autora: “A reflexão sobre a prática desenvolvida e sua pertinência ainda é algo difícil e penoso a ser enfrentado pelos professores, que experimentam uma situação de conflito cognitivo e ético-profissional” (FARIAS, 2008, p. 13).

A pesquisa de Farias (2008) alerta para a necessidade de criar espaços de formação continuada que rompam com um modelo de formação transmissiva e individualista, mesmo que possa ser “penoso” refletir sobre a própria prática pedagógica.

Nesse sentido, Imbernón (2009) apresenta novas tendências de formação continuada a serem consideradas e implantadas pelos sistemas educacionais a fim de que contribuam com a reflexão dos professores, de forma colaborativa e contextual. Para isso, o autor destaca algumas perspectivas²⁹ para essa formação, que deve:

- **Incidir nas situações problemáticas dos professores**, considerando as situações dos contextos reais dos professores e não de problemas genéricos e imaginários. Com isso, deseja-se gerar alternativas coletivas de mudanças no

²⁹ As perspectivas expressas nesse texto são uma síntese das apresentadas nos capítulos 6 a 11 do livro: *Formação permanente do professorado: novas tendências* (IMBERNÓN, 2009).

próprio contexto onde se dá a educação. Professores e contextos devem mudar, pois, se o contexto não muda, os professores dificilmente conseguem realizar práticas pedagógicas inovadoras e contínuas. Para isso, é preciso promover a autonomia das instituições e ofertar as condições necessárias para que a formação aconteça de forma autônoma e contextual.

- **Desenvolver-se em colaboração**, o que significa centrar-se num trabalho colaborativo entre professores e gestão que prime pela resolução das situações problemáticas contextuais. Apresenta-se como alternativa formativa para romper com o isolamento e individualismo docente nas instituições escolares. Esse tipo de formação colaborativa entre os professores, tem o compromisso e a responsabilidade coletiva com metas interdependentes que objetivem transformar a escola em um espaço de formação permanente, aumentando tanto o conhecimento profissional pedagógico como a autonomia docente.

- **Potencializar a identidade docente**, considerando que esta pode ser mudada com uma formação continuada em que o professor tanto seja considerado como sujeito desta formação como assuma esse papel, compartilhando ideias e sentidos com os pares, com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional e não sendo um mero objeto ou espectador desse processo.

- **Criar comunidades formativas**, para desenvolver um projeto educativo comunitário, organizado sobre a base de um interesse comum em criar e recriar o conhecimento e que, ao partilhá-lo, possibilita sua diversificação e seu enriquecimento a ponto de transformar-se em novo conhecimento. A comunidade nutre-se da comunicação e do diálogo, entre famílias, alunos, professores, gestão.

- **Ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade**, visto que a mudança que se pede do professor na formação não é algo simples, mas sim, complexo, pois incorpora mudanças de concepções e valores. A mudança requer tempo, não é um processo linear, mas sinuoso. Entender o mundo a partir da complexidade significa compreender as relações entre os diversos fenômenos e, por sua vez, cada elemento em si mesmo. É preciso que a formação ajude os

professores a compreenderem e interpretarem a complexidade na qual vivem e que os envolvem.

• **Ter em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional do professor**, a formação em atitudes auxilia no desenvolvimento pessoal dos professores, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece. Ajudaria também a melhorar as relações com os pares e alunos e a rever as convicções e as crenças sobre educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e agir em consonância com os valores que uma pessoa possui. Dar importância às emoções dos professores significa pensar em uma formação que os apoiem a desenvolver sobretudo a autoestima docente e a reconhecer as suas emoções e as do outro (pares, alunos e suas famílias) (IMBERNÓN, 2009, p. 57-58).

Tais perspectivas expressam propostas de formação permanente/continuada dos professores com novos elementos que respeitam todo o potencial destes de serem capazes não apenas de construir novos conhecimentos, mas de produzi-los. Para tanto, temos de sair do discurso, do “vocabulário pedagógico” de uma FC crítica e reflexiva e passar para uma efetiva transformação nas políticas de formação e nas práticas formativas. Para isso, mais do que atualizar o professor, a FC tem de potencializar espaços e tempos de participação e reflexão para que ele tanto aprenda como desaprenda (desconstruam certezas cristalizadas, crenças enraizadas, práticas mecânicas, ideias do senso comum) na relação com seus pares (IMBERNÓN, 2009).

Tendo como pressuposto essas ideias acerca da formação continuada, especialmente, a necessidade de que a formação seja contextual (partindo das situações problemas do contexto dos professores, crianças e famílias), colaborativa e que potencialize a identidade docente do grupo de professores e de cada um deles, dialogaremos com os estudos de Ferreira (2001), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2001), Gambetti (2014; 2016) e Oliveira-Formosinho (2016) do que vem sendo discutido no campo da formação continuada de professores da Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2016) defende um tipo de formação continuada de professores situada numa “visão de mundo democrática e participativa”, a *formação em*

contexto. A estudiosa, com mais de duas décadas de experiência nesse modelo formativo de professores da infância, no contexto de Portugal, explica que:

A natureza deste tipo de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança que se sustenta e às expectativas que essa imagem aponta para a concepção de escola, educação, pedagogia em sala, relação entre formação da criança e a formação do profissional. [...] a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância é um requisito para o pensar e fazer formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87).

Optar por esse tipo de formação, requer assumir a coerência necessária entre a imagem e formação da criança e a imagem e formação dos professores, pois ambos são sujeitos participativos, competentes, históricos e com direitos. Tomar essa decisão, exige uma desconstrução da forma tradicional de formar crianças e seus professores.

Ainda sobre formação em contexto, Ferreira (2001) conceitua:

Numa perspectiva de formação em contexto, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A formação e acção são dimensões indissociáveis de um ambiente formativo que tem em vista o desenvolvimento humano dos profissionais, das crianças, das famílias e das comunidades (FERREIRA 2001, p. 62).

Essa formação está situada “no aqui e agora da instituição”, no cotidiano prático da creche ou da escola da infância. Por isso mesmo, é fundamental que os professores e a gestão, ao se disporem a participar dessa formação, tomem consciência crítica da pedagogia expressa na instituição que atuam, refletindo sobre a imagem de criança, de educação, de professor e de famílias que se acredita naquele momento, que se defende na prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93).

Um dos grandes objetivos da formação em contexto é reflexão sobre a prática na companhia dos pares, sobre a cultura pedagógica tradicional instaurada na instituição, pensando em caminhos coletivos de reconstruir tal cultura pedagógica. Essa reconstrução, passa por se almejar: uma nova imagem de criança; uma outra imagem de professor/coordenador; uma harmonização entre as vozes de adultos e crianças; uma

reconstrução do conhecimento profissional prático no que se refere a pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Transformar a cultura de isolamento docente, requer a escuta dos professores no âmbito de sua formação continuada, isto é, é preciso “dar-lhes voz e participação, desde o início da formação: no primeiro momento de tomada de consciência crítica sobre a identidade atual da pedagogia praticada” na instituição de EI. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 91). Desta maneira, os professores, em grupo, nas trocas, podem perceber que a pedagogia que realizam com os bebês e a crianças pequenas, muitas vezes, é a mesma na qual a maioria foi formado e “pela qual não são responsabilizados” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 92).

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2001) alertam que, essa formação em contexto não se configura numa formação: “sentada na escola” (realizada na escola, mas que os professores continuam apenas como ouvintes de temas que não lhes são significativos, descontextualizados com o cotidiano e as demandas da escola); “barricada na escola” (pensada a partir apenas dos problemas vividos pelos professores, em que a escola vira uma fortaleza, em que não se abre pra discutir os temas com e da comunidade, das crianças, das famílias e da academia); “encerrada nos professores” (baseada apenas nas necessidades e interesses dos professores, em que existe uma promoção dos valores exclusivos do grupo e a defesa de interesses corporativos).

Tais ideias ajudam a entender que a defesa da formação continuada entre pares e contextual significa a defesa de uma formação que se desenvolva a partir dos professores, mas não centrada neles. A formação continuada deve ser:

um processo centrado nas necessidades daqueles que os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. Isto significa que o desenvolvimento profissional não pode ser concebido apenas como um desenvolvimento encerrado na sala de atividades ou da escola, mas um desenvolvimento aberto ao contributo de várias entidades exteriores à escola (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 35).

As ideias sobre formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016; FERREIRA, 2001) assemelham-se com as ideias de Imbernón (2009), já expostas anteriormente, sobre uma formação continuada que incida sobre as situações problemáticas

dos professores, considerando as situações dos contextos reais dos professores e não de problemas genéricos e imaginários.

Os professores aprendem na companhia de seus pares, mas também dos formadores e dos gestores. Essa relação deve acontecer no intuito de desenvolver sua profissionalidade docente, construindo uma Pedagogia da Infância sustentada pela democracia e comprometida eticamente com as crianças e as suas famílias.

A formação em contexto vive-se então como a co-criação, pelos profissionais e seus formadores, de novos processos para aprender caminhos alternativos da pedagogia da infância que, progressivamente, fecundarão novos caminhos para a aprendizagem das crianças. Almeja-se a circularidade de aprendizagens: o educador enquanto participante dos processos de aprendizagem institui a criança como participante ativo da sua aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 96).

Portanto a formação em contexto é uma perspectiva de formação continuada que escuta e incentiva as vozes dos professores, e, dessa forma, colabora para que eles também escutem as vozes das crianças e de suas famílias, numa verdadeira circularidade relacional, formativa e de aprendizagem.

As instituições de Educação Infantil de Reggio Emilia, reconhecidas mundialmente pela qualidade da pedagogia que realizam, também têm como eixo sustentador de sua formação continuada a escuta dos professores e dos profissionais que trabalham cotidianamente com as crianças e as famílias.

Gambetti (2014, p. 118), que já foi professora e atualmente é consultora pedagógica das escolas de Reggio Emilia, afirma que, as formações de professores são realizadas no interior das instituições e têm, entre muitos outros, o objetivo de analisar as problemáticas que surgem das experiências cotidianas com as crianças. Esses encontros, percursos formativos, são trocas entre professores mais experientes e outros iniciantes. Temas envolvendo teorias, práticas, formação, observação das crianças, documentação pedagógica, projetos, surgem nesses encontros entre pares, em que:

As várias vozes dos protagonistas seguem-se, alternam-se, às vezes, sobrepõem-se, e parece precisarem de espaços mais amplos para serem escutadas. Os pensamentos que surgem, às vezes, repetem-se, quase para encontrar outros tipos de confirmações ou para dar força a uma reflexão que se enriquece com o parecer do outro (GAMBETTI, 2014, p. 118).

Tais encontros formativos, são contínuos e deixam abertura para os próximos. Segundo a autora, nessas formações, acontecem uma “gangorra de diálogos” que incentivam e respeitam os diversos pontos de vista dos professores, que colaboram com a construção de novos conhecimentos destes, deixando “abertas as possibilidades de modificar os próprios pensamentos dentro de um contexto em contínuo movimento, à procura de novas identidades” (GAMBETTI, 2014, p. 118).

É exatamente esse contínuo movimento de busca que a formação continuada deve provocar nos docentes, provocando uma metamorfose da identidade (CIAMPA, 2005) do professor da Educação Infantil. Ao participar de espaços e tempos formativos que possibilitem as trocas de experiências com seus pares, dialogando sobre valores, crenças, práticas, sentimentos e teorias que sustentam uma pedagogia da infância democrática, as identidades docentes são transformadas e, assim, também as suas identidades humanas.

Um aspecto fundamental na construção da identidade docente a partir da formação dos professores, em Reggio Emilia, é que a formação neste contexto é pautada na “pesquisa permanente” realizada pelos próprios professores. Segundo Gambetti (2014, p. 120), estes professores são incitados a investigar, constantemente, sobre o que as crianças desejam conhecer e aprender, como interação, assim como a respeito de suas próprias práticas pedagógicas, durante as experiências cotidianas que vivem com os grupos de crianças. Os professores são considerados “investigadores pedagógicos”.

Essas investigações na prática, da prática e para a prática, são discutidas no coletivo de docentes, num grande esforço de juntos interpretarem as diversas situações vividas por cada um, “sem nunca dar nada por certo” (GAMBETTI, 2014, p. 125). Esse trabalho, fruto de um processo longo de documentação pedagógica, ajuda a fazer emergir as identidades das professoras e do grupo de professores.

Os estilos de formação continuada, discutidos neste capítulo, apontam que ouvir os professores é o que sustenta a participação deles no processo formativo e a reconstrução de práticas pedagógicas democráticas nos contextos de Educação Infantil. Também indicam que os momentos de trocas entre pares, em que há o confronto e a reciprocidade de ideias e práticas, são fundamentais na constituição da identidade destes, numa atitude de colaboração e transformação, não só de cada professor, mas também do contexto em que eles trabalham.

Destacamos o relato de uma experiência compartilhada de formação em uma das escolas de Educação Infantil reggianas, que consideramos inspiração para a construção identitária docente na EI, a partir de uma formação continuada que considere os professores como protagonistas.

[...] esse processo de diálogo constante com os outros, feito de trocas e de compartilhamento de ideias e de opiniões, negociações, acordos e desacordos, deu um novo valor ao contexto das nossas vidas pessoais e profissionais, enriquecendo as nossas diversas personalidades com novos elementos. Significou documentar os nossos contínuos processos de aprendizagem, assim como “documentar” as nossas próprias vidas. Significou também pensar na documentação como uma oportunidade para definir a qualidade do nosso trabalho, como um ato que devemos a nós mesmos e que é necessário para nós enquanto professores e pessoas, um ato que devemos às crianças e aos pais. Esperamos que essa bagagem de conhecimento não seja dispersa, mas que nos acompanhe durante a evolução das nossas experiências, ajudando-nos a não perder de vista os valores de colaboração e aprendizagem como indivíduos em um grupo, indivíduos que consideram a pesquisa contínua como uma parte indispensável do próprio trabalho (GAMBETTI, 2014, p. 136).

A autora expressa também que, este tipo de formação deixa traços significativos nos processos de aprendizagem dos professores e na sua identidade profissional e pessoal. Para tanto, é preciso que as políticas públicas de formação continuada e os sistemas de ensino que a ofertam entendam a importância que tem o professor construir “a própria experiência no âmbito da vida cotidiana da escola, por meio do contínuo compartilhamento e troca com os outros” (GAMBETTI, 2014, p.136). É necessário enfrentar as dificuldades de promover esses modelos formativos, pois já há evidências suficientes de que eles realmente promovem a qualidade da educação das crianças pequenas.

Os estudos discutidos reafirmam a necessidade de possibilitar uma formação continuada que rompa com a forma tradicional de formar os professores tomando-os como sujeitos passivos de sua aprendizagem e desconsiderando suas experiências, interesses e necessidades. Desse modo, é preciso compreender os processos de aprendizagem do adulto professor, tema que discutiremos no item a seguir.

3.4.2 A aprendizagem do adulto professor em uma perspectiva interacionista

Vigotski (2010) afirma que, o ato de educar sempre significa mudar algo no outro. Se considerarmos tal ideia, podemos dizer que o ato de aprender também significa transformação do homem em algum aspecto, ou em vários.

Neste estudo, concordamos com a defesa do autor, que a aprendizagem é uma atividade que impulsiona o desenvolvimento do homem e que acontece à medida que este interage com o contexto físico e, especialmente, sociocultural ao qual está inserido (VIGOTSKI, 2007).

Pautando-nos nessa perspectiva, questionamos: Como os adultos aprendem? Os seus processos de aprendizagem são diferentes da infância? Que aspectos impulsionam as aprendizagens dos adultos professores? Estas questões nos inquietam no sentido de entendermos qual a melhor maneira para que o professor aprenda novos conceitos que lhe ajudem a transformar suas crenças, concepções, valores e práticas pedagógicas no cotidiano educacional com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em direção a uma Educação Infantil de qualidade.

Os estudos de Vigotski³⁰ (2007; 2008; 2010) sobre o impacto que a aprendizagem tem no desenvolvimento humano colaboram diretamente para dialogarmos sobre as inquietações acima, assim como para estabelecer discussões com outros autores contemporâneos que refletem, especificamente, sobre a aprendizagem do adulto em uma perspectiva de interação com o outro.

Leontiev (2004, p.163), um dos colaboradores mais próximos de Vigotski, expressa que este introduziu na “investigação psicológica concreta a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio histórica e ontogenética”.

Essa reorganização do homem, decorre da interação deste com o outro e a sociedade, ou seja, enfoca que o homem influencia e é influenciado pelo meio social e cultural

30 Consideramos importante destacar que o teórico Lev S. Vigotski viveu apenas 37 anos (1896-1934), mas apesar da sua breve existência, sua produção intelectual foi intensa, chegando à marca de aproximadamente 200 estudos científicos. Segundo Rego (1995), é praticamente impossível dimensionar o alcance da contribuição das obras do teórico russo. Seus estudos colaboram com áreas da psicologia, pedagogia, antropologia, linguística, história, filosofia e sociologia. Focou seus esforços em investigar a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural.

ao qual pertence. Essa relação com o mundo e o outro se dá pela mediação dos signos e instrumentos³¹ construídos ao longo da história humana.

Essa perspectiva social, histórica e interacionista de desenvolvimento humano, colabora de forma efetiva com o campo da educação e, assim, para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem tipicamente humanos.

Dois aspectos da teoria de Vigotski sobre os processos de aprendizagem contribuem com nossa discussão: o primeiro diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o segundo à relação entre emoções e aprendizagem.

Segundo Vigotski (2007), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento do ser humano. Para ele, existem dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). Entre esses dois níveis existe uma distância, denominada de ZDP entre o que a criança já consegue realizar sozinha (NDR) e o que ela ainda não consegue solucionar sozinha, mas apenas com a colaboração do outro, pares ou adultos (NDP).

Para o teórico é exatamente nessa distância denominada ZDP que o outro pode atuar para provocar uma aprendizagem. Assim, para a aprendizagem tipicamente humana, o papel da interação é primordial, visto que o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social” (VIGOTSKI, 2007, p. 100). Nessa perspectiva, independentemente do ciclo de vida em que a pessoa se encontra (infância, adolescência, maturidade ou senectude), o ser humano aprende quando interage com o outro mais experiente (da mesma faixa etária ou não) que lhe ajudará a conquistar aprendizagens que contribuirão no processo de desenvolvimento das funções superiores.

As interações podem ajudar a ultrapassar o próprio processo de desenvolvimento do homem, pois segundo Vigotski (2008, p. 102) a ZDP “capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Para ele, o processo de desenvolvimento é mais lento que os processos de aprendizagem,

31 Os signos substituem e expressam eventos, ideias, situações, objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Têm a função de regular as ações do psiquismo humano. Os instrumentos têm a função de regular as ações sobre os objetos, são provocadores de mudanças externas e, portanto, ampliam as possibilidades do homem agir sobre a natureza (REGO, 1995).

“desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Ainda segundo o teórico, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKI, 2007, p. 103). Assim, o aprendizado provoca o desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas; portanto, o desenvolvimento tipicamente humano demanda as aprendizagens que a pessoa realiza na interação com outras. Essa ideia de Vigotski é poderosíssima, pois nos aponta o papel efetivo do outro no desenvolvimento humano.

Vale ainda salientar que:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Nessa perspectiva, Placco *et al.* (2015, p. 17) defendem que a aprendizagem dos adultos resulta da interação entre eles, “quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”. Além disso, a aprendizagem de adultos, assim como das crianças, é um fenômeno e processo que pode “ocorrer em qualquer cenário”, nas relações estabelecidas com diferentes sujeitos, e não apenas em espaços formais.

Placco *et al.* (2015), ao participarem e analisarem uma experiência em um grupo de adultos professores, defendem que estes aprendem: no confronto de ideias e ações; experimentando, acertando e errando; ouvindo as experiências dos outros; recorrendo à memória do que conhecem e vivem; estudando teorias, questionando, clareando posições; analisando e sintetizando o novo conhecimento; exercitando e refletindo sobre a prática; acumulando e testando ideias; pesquisando; refletindo sobre o próprio modo de aprender.

Os autores ainda identificaram fatores e motivos internos e externos que influenciam positivamente a aprendizagem dos adultos. Os internos seriam: desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que se faz, dimensionamento da tensão, teimosia, vínculo afetivo, emoções, entusiasmo, alegria, euforia e determinação. Já

os externos caracterizam-se por: ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, diversidade de campos de atuação, natureza do conhecimento, contexto sociopolítico-pedagógico, respeito à diversidade cultural (PLACCO *et al.*, 2015).

Para os estudiosos, é na interação entre estes fatores internos e externos, de forma dinâmica e permanente que os processos de aprendizagem dos adultos se desenvolvem. Estes fatores podem apontar caminhos para as formações iniciais e continuadas de diferentes profissionais, especialmente dos professores, foco deste estudo.

Um dos principais fatores internos apontados pelos autores que estudam a aprendizagem do adulto são as emoções. Para Vigotski (2010) “toda emoção é um chamamento à ação ou a renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento”.

Sendo assim, compreendemos que as emoções do adulto impactarão diretamente em seu desejo de aprender. Por outro lado, as novas aprendizagens passam a impactar diretamente nas suas emoções e, assim, em seus comportamentos pessoal e profissional.

Para o autor, todo sentimento se expressa através de três dimensões: “prazer-desprazer, excitação-quiescência, tensão-relaxação” (VIGOTSKI, 2010, p. 138). Em relação à aprendizagem do adulto estas três dimensões, podem aparecer ora antagonicamente ou concomitantemente. Elas aparecerão através do seu comportamento, em suas práticas e reações.

Em relação ao professor, compreendemos que tais emoções podem surgir de acordo com os sentimentos que serão despertados a partir do tipo de formação possibilitada ao adulto. Placco *et al.* (2015) destacam quatro aspectos que julgam estar diretamente relacionados com a ideia do impacto das emoções para os processos de aprendizagem e vice-versa (VIGOTSKI, 2008). A saber:

a. *A experiência*: ponto de partida e chegada para a aprendizagem do adulto. É ela que traz a possibilidade de tornar o conhecimento significativo, através das relações que proporciona. Não se trata de qualquer experiência, mas das experiências ligadas a determinado objeto ou evento. Os adultos já possuem uma vasta história de experiências, sendo assim, esse aspecto é fundamental para a formação de novas ideias. Em relação aos

professores, essas experiências dizem respeito, especialmente, à sua experiência docente (enquanto professores e também como alunos³²).

b. *O significativo*: aprender envolve cognição e afeto. O que é aprendido tem de ter sentido para o aprendiz, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos. Ao mesmo tempo, tem que mobilizar interesses, motivos e expectativas. Em relação aos professores, o significativo se dá, por exemplo, quando a prática docente relativa à etapa em que atua é foco das discussões.

c. *O proposital*: o adulto aprendiz direciona sua aprendizagem para algo que lhe move, de que sente falta e tem necessidade de aprender, de superar algo específico que precisa desenvolver. Em relação aos professores, o propósito da aprendizagem pode estar ligado às suas fragilidades na ação docente ou a temas que realmente impactam seu cotidiano como professor.

d. *A deliberação*: aprender para o adulto decorre de sua escolha deliberada de participar ou não de um dado processo de aprendizagem. Envolve a consciência para realizar movimentos na direção de um propósito. Em relação aos professores, o ato de escolher os temas e questões que lhes são necessários é fundamental, pois legitimam seus processos de aprendizagem. Essa escolha em participar, de pertencer a um grupo, a um processo de formação, parte do desejo de aprender algo, de um propósito.

Estes aspectos que caracterizam a aprendizagem do adulto estão entrelaçados com os postulados de Vigotski (2008, p. 9) quando ele afirma que é um erro separar afeto e intelecto, considerando que estudá-los separadamente é dissociar o processo de pensamento, a “plenitude da vida, das necessidades e dos interesses sociais, das inclinações e dos impulsos daqueles que pensa”. Para o autor, existe um “sistema dinâmico de significados em que afetivo e intelectual se unem”. Tanto o afeto quanto a volição³³ afetam o pensamento e vice-versa, ou seja,

32 Segundo João Formosinho (2013, p. 11), todo professor já viveu uma longa trajetória de aluno, e, assim, já construíram uma imagem do que é ser professor. Como estudantes da educação básica, os professores, interagiram com diferentes modelos de professores, geralmente, tradicionais. Dessa forma, cabe a formação inicial e continuada de professores “analisar essas aprendizagens prévias e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re)construir a imagem” de “ofício de professor” que os sujeitos possuem.

33 Placco *et al.* (2015, p. 19) define a volição como “a expressão da vontade, desejo como força motivadora para a ação consciente, autorregulada”. É a decisão de realizar algo, de forma consciente pelo sujeito. Porém essa

[...] mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VIGOTSKI, 2008, pp. 9-10).

Concordando com essa relação entre afeto e intelecto, Placco *et al.* (2015, p. 19) consideram que a aprendizagem do adulto professor “decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos”. Logo, o que está na base da aprendizagem do adulto é o afeto e a volição (VIGOTSKI, 2008).

Os espaços coletivos de aprendizagem são importantes para estimular as aprendizagens, pois “é no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos”. Vale destacar que os significados são de ordem interpessoal (com o outro) e os sentidos são de ordem intrapessoal (quem atribui é o próprio sujeito). (PLACCO *et al.*, 2015, p. 20).

Placco *et al.* (2015), ao aprofundarem seus estudos sobre a aprendizagem do adulto, focando no professor, afirmam que é preciso que a formação de professores considere-o um sujeito concreto,

[...] envolvido em sua realidade, atuando em contextos diversificados como educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior, em atividades docentes, em ambientes socioeducativos, nos quais manifesta sua subjetividade como modo de funcionamento singular. Nessa atuação, é exigido várias dimensões: cognitiva, afetiva, social, sensível, cultural, ética etc. É desse contexto e dessas necessidades que decorre a busca pelo saber, e será essa busca que sustentará a atribuição de significados e sentidos aos conhecimentos acessados (PLACCO *et al.*, 2015, p. 20).

O objeto da formação, ou seja, aquilo que alguém ou um grupo decide que os professores aprendam, pode desencadear ou não o desejo deles de aprender, considerando os

decisão que acontece por meio de um processo interno do sujeito adulto, pode ser impulsionada ou não pelo contexto ao qual participa e pelo outro com o qual interage.

aspectos anteriormente mencionados acerca de como os adultos aprendem, e então, respeitar as necessidades e interesses de aprendizagem do grupo de professores é fundamental.

Concordando com Vigotski (2008), Placco *et al.* (2015, p. 21) consideram que “nesse processo de apropriação de conhecimento, concorrem os afetos, os desejos, as histórias pessoais de atores singulares”. Assim, é preciso conhecer cada sujeito, cada professor, entendendo-o como único, com toda a sua integralidade e complexidade.

A aprendizagem não acontece de forma isolada em uma bolha, os sujeitos estão imersos em um contexto social, econômico, político, pedagógico de um determinado tempo histórico. Estes múltiplos fatores influenciam diretamente os sujeitos e, assim, sua aprendizagem. “Significados e sentidos recebem a influência desses aspectos e se revelam no presente, no exercício profissional cotidiano” (PLACCO *et al.*, 2015, p. 21).

Dessa forma, a aprendizagem para o adulto professor não se trata de um tempo de preparação para realizar suas funções docentes, mas sim uma condição para a ação, para pensar no presente, no próprio contexto de trabalho (como defendem alguns autores da Formação em Contexto, no item anterior), para “a própria sobrevivência do educador” (PLACCO *et al.*, 2015, p. 21).

Segundo Placco *et al.* (2015), a aprendizagem do adulto professor envolve sua subjetividade, memória, metacognição. Além é claro, da sua história de vida e profissional, ligadas aos saberes construídos e experiências vividas pelos docentes ao longo de sua formação inicial e continuada. Isto é, a aprendizagem colabora diretamente na construção da identidade docente dos professores.

Ao se colocar como aprendiz, o professor se permite passar por processo de construção de desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências pessoais singulares de do grupo (PLACCO *et al.*, 2015, p. 21).

Assim, é impossível desconectar a aprendizagem do adulto professor de sua construção identitária docente. Nesse sentido, Placco *et al.* (2015) apresentam alguns princípios, que sintetizamos a seguir: a aprendizagem do adulto professor decorre de uma

construção grupal; se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias; envolve escolha deliberada; envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido; o ato de conhecer é permanente e dialético; o ponto de partida para o conhecimento é a experiência já acumulada; a aprendizagem depende da linguagem (na atribuição de significados e sentidos).

As aprendizagens do adulto que faz parte de uma determinada classe de trabalhadores, neste caso, professores, influencia seu olhar sobre a realidade, assim como lhes permitem viver em um mundo que em outras fases de sua vida não conheceram. Para Leontiev (2004, p. 309), antes da fase adulta, a criança observa a vida por uma ótica em que não existe a atividade do trabalho, ou que, pelo menos, não deveria existir. Ao tornar-se adulto e um trabalhador, nesse novo lugar, a vida “adquire um conteúdo novo e isto significa que vê doravante o mundo sob uma nova luz”.

Assim, entendemos que toda profissão tem seus conteúdos específicos, que podem trazer uma “nova luz” ao mundo do sujeito trabalhador. Mas é fundamental que, para que a aprendizagem destes conteúdos realmente aconteça, esse processo se sustente em perspectivas interacionistas, que considerem o sujeito na sua inteireza, respeitando a sua história e prática, os seus desejos e necessidades.

Dessa forma, tais processos podem guiar formações que colaborem na construção ou reconstrução de conhecimentos e práticas docentes, tendo a certeza de que os aspectos sociais, afetivos e cognitivos não serão tratados de forma dissociada nos percursos de aprendizagem do adulto professor.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO: ESCOLHAS, CAMINHOS E DILEMAS

O verbo mais pensado e utilizado quando iniciamos o movimento de realizar uma pesquisa científica é o “Escolher”. As escolhas são feitas desde a construção das questões que nos inquietam e de como respondê-las. E vem outras perguntas: Como responder a tal questão? Como atender aos objetivos delineados para esta pesquisa? Nessa busca, iniciamos as escolhas de um percurso metodológico, deixando de lado outras possibilidades, optando por uma abordagem de pesquisa, método(s), *locus*, sujeitos, técnicas e instrumentos específicos, formas éticas de realizar o estudo e maneiras de organizar e analisar os dados.

Considerando que a metodologia é “o caminho do pensamento” do pesquisador e “a prática exercida na abordagem da realidade” por ele, este capítulo descreve e explicita as escolhas metodológicas tomadas, os caminhos e dilemas percorridos na realização deste estudo. Nossa pesquisa se enquadra no âmbito das Ciências Sociais, em que “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2013, p. 14).

Contudo, destacamos que a metodologia é muito mais que a apresentação de técnicas, métodos e procedimentos; ela “inclui concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2013, p. 15). Reconhecemos que nesse movimento de buscas e construção de um percurso metodológico coerente aos objetivos pretendidos, a **criatividade do pesquisador** foi indispensável e fundamental para enfrentar os dilemas da pesquisa.

Vale destacar, que para este estudo, a realidade empírica apontou um dos maiores desafios vividos pela humanidade neste século, a pandemia causada pelo Coronavírus. As principais limitações encontradas no percurso desta investigação foram decorrentes da situação de isolamento ou distanciamento social imposta no mundo, mais especificamente na cidade de Fortaleza, com a suspensão do atendimento presencial das crianças da educação infantil que frequentam instituições públicas e assim, da presença das professoras, participantes desta pesquisa no *locus* pretendido.

Mas se esta situação tão adversa causou tantas limitações, angústias para toda a humanidade e para quem se aventurou a realizar pesquisa neste período, para nós, também, trouxe novas possibilidades, jamais pensadas antes deste contexto, assim como uma

capacidade de resiliência para prosseguir e concluir o movimento de investigação com as participantes e com o próprio desejo pessoal de investigar. Os próximos subitens destacam essa conexão entre o que escolhemos inicialmente como metodologia e o que realmente foi possível de ser vivido como pesquisa no ano de 2020.

4.1 A abordagem e o método da pesquisa

Este estudo compreende a pesquisa como uma ação “básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo” (MINAYO, 2013, p. 16). Como aponta a autora, a pesquisa, apesar de ser uma prática teórica, vincula pensamento e ação. É essa relação que mais nos encanta na atividade de pesquisa: de pensar, de questionar, de agir, de inquietar e de fazer novas perguntas, num movimento constante de busca.

Partindo destas ideias sobre o que é pesquisa, consideramos que, para os objetivos desta tese, a *abordagem qualitativa* foi a mais adequada na investigação do nosso objeto de estudo, por ajudar a “responder a questões muito particulares” e com um “nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2013, p. 21), ou seja,

[...] ela trabalha com o **universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes**. Esse conjunto de **fenômenos humanos** é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes” (MINAYO, 2013, p. 21, *grifo nosso*).

As palavras da autora, colaboram com a intencionalidade desta pesquisa que **analisou como as interações entre professoras impactam na construção da identidade destas como docentes da Educação Infantil, no contexto em que realizam à docência com bebês e crianças**. Nessa busca, a abordagem qualitativa, sensibilizou o ato de pesquisar, no sentido de dar suporte teórico na compreensão de cada sujeito e esse “conjunto de fenômenos humanos”.

Ao definirmos essa abordagem, entendemos que o “universo de significados” (MINAYO, 2013) das participantes e do contexto não seriam dados em uma bandeja ao pesquisador, na maioria das vezes, não estavam vistos pairando sobre as cabeças dos sujeitos,

mas foram construídos nesta pesquisa. Esse foi um dos grandes desafios desta pesquisa qualitativa. “A investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador externo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Corroborando com a perspectiva de Minayo (2013) sobre esse tipo de pesquisa, André (2013) destacou:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como **um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas**, enquanto atuam na realidade, **transformando-a e sendo por ela transformada**. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui as suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os **núcleos centrais** de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p. 96, *grifo nosso*).

Acompanhar esse processo social no contexto é o objetivo de quem decide trabalhar com a pesquisa qualitativa. Aproximar-se e conhecer esses “núcleos centrais” que constituem os sujeitos é fundamental ao pesquisador que escolhe essa abordagem, melhor ainda, é imprescindível. Nesse sentido, “para o investigador qualitativo dissociar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Mesmo sendo uma abordagem tradicional no âmbito da educação, por tudo que já discutimos, a escolha pela abordagem qualitativa pode ser defendida por cinco características deste tipo de investigação: 1) a fonte de dados é o ambiente natural, em que os pesquisadores se inserem, por um certo tempo; 2) é descritiva, ou seja, os dados construídos são expressos em forma de palavras, imagens e não de números; 3) os pesquisadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelo produto; 4) a análise dos dados é indutiva, as abstrações são construídas conforme os dados particulares produzidos no contexto vão sendo agrupados; 5) O significado é de importância vital, o interesse é no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Vale ressaltar, que a primeira característica acima - *a fonte de dados é o ambiente natural, em que os pesquisadores se inserem, por um certo tempo* – no contexto desta pesquisa de doutorado foi ressignificada, no sentido que o ambiente natural em que seria

realizada a investigação seria o contexto em que as professoras atuavam, porém, após a suspensão do atendimento presencial das crianças devido a pandemia, o ambiente natural passou a ser o virtual, como iremos explicitar melhor nos demais tópicos deste capítulo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49) alertam ainda que, ao realizar essa abordagem investigativa, uma exigência é “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Tendo os princípios da abordagem qualitativa como sustentáculo desta investigação, optamos pelo método do *estudo de caso*. Segundo André (2013, p. 97) este método no âmbito educacional tem como foco estudar um fenômeno particular, sempre levando em consideração seu contexto e as suas múltiplas dimensões. “Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

Ainda de acordo com André (2013):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, **permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo** (ANDRÉ, 2013, p. 97, *grifo nosso*).

Nesse sentido, entendemos que o fenômeno investigado foi de como as interações entre um grupo de professoras da educação infantil, que compartilha um mesmo contexto de trabalho, impactam na construção da identidade docente delas. Assim, o estudo de caso, como afirma a autora, colaborou não apenas para entendermos como acontece essa construção da identidade das professoras, mas também para acompanhar a evolução desta, por meio das interações observadas e das múltiplas dimensões que a influenciam, como por exemplo, o contexto da pandemia da COVID-19, que trouxe desafios jamais vividos pelo grupo de docentes e pela pesquisadora.

Yin (2015) define o estudo de caso como uma investigação empírica que pretende buscar um fenômeno contemporâneo (o caso) de forma profunda, sem ignorar seu contexto

real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Ainda segundo este autor, o estudo de caso é um dos métodos mais utilizados pelos pesquisadores na área da educação, muitos o consideram uma forma leve de fazer pesquisa. Porém, ele ressalta que fazer um estudo de caso de forma apropriada requer ter em vista cinco cuidados tradicionais: 1) conduzir a pesquisa de forma rigorosa; 2) evitar confusões com casos de ensino; 3) saber quando chegar a conclusões generalizadas quando desejado; 4) gerir cuidadosamente o nível de esforço; 5) compreender a vantagem comparativa de estudo de caso.

Preocupando-se com tais características, o estudo de caso pode ser usado como método em várias situações, para “contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2015, p. 4). Ele complementa que: “o estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real” (YIN, 2015, p. 4).

Esclarecida a escolha do estudo de caso nesta pesquisa qualitativa, afinilamos ainda mais para: *estudo de caso instrumental* (STAKE, 1995). Este estudioso explica que esse tipo de estudo de caso é aquele em que o caso não é uma situação concreta (contexto ou indivíduo concreto), mas uma situação ampla, por exemplo, como é o caso do impacto das interações entre professoras na construção de suas identidades como docentes da Educação Infantil. Dessa forma, não foi o contexto em si de realização da pesquisa, mas as percepções que o estudo exaustivo desta unidade (interações entre um grupo de professoras), trouxe para o entendimento do caso que escolhemos aprofundar nosso olhar.

André (2013), Stake (1995) e Yin (2015) consideram dois aspectos comuns ao método do estudo de caso: o primeiro é que o caso tem uma particularidade que requer ser investigado; o segundo é que o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso.

Sobre essa particularidade e multiplicidade como aspectos necessários a um estudo de caso, Bogdan e Biklen (1994) expõem que:

A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria do estudo. Apesar de o investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só, uma unidade, esta separação conduz sempre a uma distorção (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 91).

Partindo destas perspectivas, entendemos que, tivemos como foco as particularidades de um grupo de professoras de Educação Infantil, de como as interações com os pares impactam na construção de suas identidades docentes no contexto em que atuam. Ao mesmo tempo, este grupo estava imerso em uma multiplicidade de situações micros e macros que caracterizaram o caso de como constroem suas identidades docentes. Um exemplo destas situações macros ao longo desta pesquisa foi: o caos social e econômico no país e no mundo agravado pela pandemia da COVID-19, as novas exigências e orientações da SME para o trabalho remoto das professoras com as crianças e famílias; em relação aos aspectos micros podemos apontar: as dificuldades das professoras de interagir com as crianças e famílias através das tecnologias, assim como serem afetadas pela referida doença (familiares das docentes foram infectados e alguns chegaram a falecer ao longo do ano de 2020 em decorrência do vírus).

Esta pesquisa trabalhou com um *estudo de caso único*, em que “o pesquisador tem acesso a estudos empíricos previamente inacessíveis. Vale a pena conduzir um estudo de caso, portanto, porque a informação descritiva isolada será reveladora” (YIN, 2015, p. 55).

Entendemos que, mesmo diante de todas as adversidades ao longo deste estudo de caso, realizamos uma investigação “cuidadosa do caso potencial, para minimizar as chances de representação equivocada e maximizar o acesso necessário à coleta da evidência do estudo de caso”, o que caracteriza o caso único (YIN, 2015, p. 56).

4.2 Locus da pesquisa e desafios impostos pelo contexto pandêmico

A partir da abordagem e do método que escolhemos para realizar esta pesquisa, a inserção no campo³⁴ (*locus* da pesquisa) é fundamental. Com certeza, o sucesso do trabalho de campo depende das escolhas realizadas e da clareza da questão central que buscamos responder. Nessa perspectiva, Minayo (2013) defende que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2013, p. 61).

Essa pesquisa teve como *locus* uma instituição que atende a etapa da Educação Infantil no município de Fortaleza-Ceará: um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) atende atualmente, cerca de 56.000 crianças entre seis meses e cinco anos de idade em três tipos de instituições de Educação Infantil: 163 CEI (crianças entre um a cinco anos), 95 Creches Parceiras (crianças entre um e três anos) e 151 Escolas Municipais (crianças entre quatro e cinco anos)³⁵.

Inicialmente, antes do contexto da pandemia, a escolha do *locus* deste estudo foram um CEI e uma EM, definidos a partir de três critérios: o primeiro refere-se a serem equipamentos municipalizados, mantidos integralmente pelo poder público municipal; o segundo se deve a atenderem faixas etárias diferentes e o terceiro e último, por constituírem formas de contratação, seleção e remuneração docente semelhantes entre os professores.

As EM são responsáveis por atenderem o maior quantitativo de crianças pequenas (quatro e cinco anos e onze meses de idade), ou seja, atendem a maioria das turmas de pré-escola deste município, mesmo que o quantitativo de CEI seja maior, a maioria dos CEI atendem apenas crianças em idade de creche (um a três anos e onze meses). Assim, tínhamos a compreensão de que a realidade mais aproximada de como ocorrem a construção da identidade docente do professor de pré-escola poderia ser melhor compreendida no âmbito

34 Entende-se como campo ou *locus*, “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2013, p. 62).

35 Dados obtidos com a Coordenadoria de Educação Infantil (COEI) da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) em março de 2021.

das escolas, que também, atendem turmas de Ensino Fundamental I e, algumas, até turmas de Ensino Fundamental II.

Não optamos por trabalhar com as Creches Conveniadas³⁶ por entender que estas têm formas diferenciadas de contratação de professores e condições de funcionamento, por não serem municipalizadas, mas sim, estabelecerem convênios entre associações comunitárias e a PMF.

Além de escolher um CEI e uma EM, optamos por instituições que tivessem um quantitativo de professores que proporcionasse interações entre eles no contexto de trabalho, especialmente no tempo de planejamento. Considerávamos que este tempo de planejamento (um terço da carga horária), era um dos momentos do cotidiano do CEI e da EM, em que os professores tinham a oportunidade de interagir e refletir sobre a prática, discutir outros assuntos pedagógicos, planejar.

No referido município, apenas a partir de 2012³⁷, os professores passaram a ter esse direito garantido pela Lei Nº 11.738, de 2008, a chamada Lei do Piso Nacional para o Magistério. Neste tempo, enquanto uma professora (denominado pela PMF de *professora de maior carga horária na turma*) planeja (sem interação direta com as crianças), outra professora (denominado pela PMF de *professora de menor carga horária*) fica em interação com as crianças. Em algumas instituições, por ter poucas turmas, as professoras são as únicas no tempo de planejamento (planejam sozinhas, algumas na companhia de seus coordenadores

36 São instituições que atendem crianças em idade de creche que possuem convênio com a PMF, todavia são dirigidas pelas Associações de Bairros, atendendo crianças entre um e três anos de idade. Em Fortaleza, essas instituições atendem em condições, muitas vezes precárias as crianças e suas famílias, em prédios alugados e com infraestrutura, materiais que não atendem parâmetros de qualidade estabelecidos para a EI. Além disso, a forma de contratação dos profissionais (coordenadora, professoras e auxiliares educacionais) que atuam diretamente com as crianças é realizada pela Associação Comunitária de Moradores, não sendo selecionados através de concurso público, com baixos salários e sem Plano de Cargos e Carreiras e Salários (PCCS). Apesar de participarem das Formações Continuadas ofertadas pela SME, as professoras das Creches Conveniadas não usufruem do direito de 1/3 de planejamento. O tempo de planejar acontece oficialmente uma vez por mês, aos sábados. Essa desvalorização salarial e formativa comparada a dos profissionais que atuam nas EM e CEIs municipais, acarreta uma alta rotatividade de funcionários, que acabam sendo atraídos por outras possibilidades de trabalho, com melhor remuneração (PAIVA, 2016).

37 Em 2012, após uma greve (cerca de dois meses) dos professores municipais, o governo da então prefeita Luiziane Lins estabeleceu 1/5 da carga horária para planejamento. A partir de 2013, no governo do prefeito Roberto Cláudio, através de diálogo com o sindicato dos professores (SINDIUTE) estabeleceu a garantia do direito de 1/3 da carga horária para planejamento dos docentes da Educação Básica.

pedagógicos – CP ou outros professores de outra etapa da educação), pois é necessário apenas um professor de menor carga horária para todas as turmas. Nesse sentido, um CEI e uma EM com um quantitativo maior de turmas de EI, e, assim, mais professores, ajudaria a acompanhar as interações entre pares, em vários momentos, inclusive o planejamento. Na nossa compreensão, este era um dos tempos em que mais aconteciam interações entre esses pares.

A escolha de um CEI e uma EM foi feita a partir dos já citados critérios e de outros como: aceitação da participação dos professores; presença de uma coordenação que possibilitasse e incentivasse as interações entre os professores³⁸; maior número de professores efetivos; boa acessibilidade da pesquisadora ao local.

Logo após a primeira banca de qualificação, em agosto de 2019, entramos em contato com a coordenação pedagógica de três instituições, solicitamos um encontro ainda em setembro de 2019, para conversarmos com as gestoras e o grupo de professoras, e, apresentarmos os objetivos da pesquisa, ouvindo-as sobre seus interesses de participar ou não da investigação.

Esta pesquisa, de caráter social, situada em uma abordagem qualitativa, considerou essencial, desde o primeiro contato com as possíveis instituições, a interação respeitosa e ética entre pesquisadora e os participantes, pois iríamos trabalhar com as pessoas, que possuem valores, crenças, concepções, sentimentos, ou seja, iríamos lidar “com gente e com suas realizações” (MINAYO, 2013, p. 62).

Assim, fomos a cada uma das três instituições previamente selecionadas, conversamos com as coordenadoras pedagógicas e optamos por um CEI e uma EM, em bairros situados na periferia da cidade. As duas instituições foram escolhidas, pois atendiam aos critérios delineados e as gestoras mostraram-se dispostas a nos deixar ter acesso ao grupo de professoras para apresentar a pesquisa. Vale ressaltar que em uma destas três instituições, uma EM que atendia turmas de educação infantil/ ensino fundamental I e II, a coordenadora foi muito clara em demonstrar que não tinha interesse em participar da pesquisa, mesmo após

38 Ao dialogarmos com cada coordenadora, num primeiro contato, realizamos alguns questionamentos sobre os momentos em que aconteciam trocas entre os professores na instituição. Além disso, a pesquisadora trabalha na referida rede municipal de ensino, conhecendo o histórico de algumas profissionais coordenadoras que promovem e incentivam formações e trocas entre pares no próprio contexto.

apresentarmos o estudo, ela citou várias dificuldades: “falta de tempo, professores complicados, muitas demandas do ensino fundamental”. Por várias vezes, ela levantou para resolver algum assunto e me deixou sozinha, em uma mesa do refeitório, onde fui recebida, demonstrando pressa e impaciência com nosso diálogo. Nesta instituição, não foi possível nem mesmo chegar a conversar com o grupo de professores da pré-escola, pois não tivemos a intermediação da gestão. Consideramos importante trazer tais questões, pois apontam uma relação de distanciamento entre universidade e escola, o que é muito incoerente com a ideia de teia que deveria ser a educação, do entrelaçamento que deveria existir entre pesquisa e ensino, entre pesquisadores e professores, educação básica e universidade. Fica um questionamento da nossa parte, como forma também de reflexão-ação: O que temos feito a este respeito enquanto pesquisadores e universidade?

A recepção negativa nesta instituição, me fez entrar em contato com as outras duas instituições, em que, no final de setembro de 2019, fui recebida pelas coordenadoras pedagógicas que demonstraram abertura de escutar a proposta de investigação, assim como de organizar um momento de diálogo com as professoras para apresentar o estudo, ouvir possíveis dúvidas e a aceitação ou não delas de participarem.

Ainda em setembro, realizamos um diálogo com as professoras das instituições apresentando: o objeto da tese; objetivos: geral e específicos; alguns aspectos da metodologia (tipo de pesquisa, critérios, técnicas, prazos, entre outros). Após a aceitabilidade da maioria das docentes dos dois grupos de professoras³⁹, demos entrada no processo de solicitação para realização de pesquisa acadêmica na SME de Fortaleza no início de novembro, assim como partimos para organização dos diversos e diferentes documentos solicitados para dar entrada no processo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC.

Em 14 de novembro de 2019 obtivemos parecer favorável da SME para a realização da pesquisa nas duas instituições selecionadas e que aceitaram participar. Já com os documentos organizados e autorização da SME, entramos com o processo para a realização da pesquisa no CEP/UFC, que nos respondeu com parecer favorável em 13 de dezembro do

39 Na EM todas as professoras aceitaram participar, já no CEI, uma professora se recusou, justificando que era professora substituta e que seu contrato iria terminar a qualquer momento do ano letivo ou poderia ser transferida para outra instituição e não desejava participar.

referido ano⁴⁰. Com a aprovação destas duas instâncias, entramos em contato com as coordenadoras pedagógicas de ambas instituições e solicitamos que organizassem um momento, junto com as professoras, para apresentarmos as autorizações da SME e do CEP e também lermos e coletarmos as assinaturas das participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como, dialogar sobre possíveis dúvidas que poderiam ter surgido em relação a pesquisa, aprovada para ser realizada de janeiro a novembro de 2020.

Em 16 de dezembro de 2019, fomos na EM (período da manhã) e no CEI (período da tarde) e conversamos com as docentes e gestoras sobre a aprovação da pesquisa pelos órgãos competentes e sobre o TCLE. Cada participante fez perguntas e verbalizou suas dúvidas (por exemplo: quantas vezes estaríamos realizando observações, quantos meses de observações, o que seriam os grupos focais) e também fizemos a leitura do referido termo em pequenos grupos. Algumas professoras que já haviam aceitado participar da pesquisa no primeiro encontro em setembro, não estavam nas instituições neste dia, por diferentes motivos (doenças, problemas pessoais, consulta médica), dessa forma, assinaram o termo em outro momento em que fomos na instituição para ler e explicar de forma individual estas questões para as docentes.

Em 27 de janeiro de 2020, iniciamos a pesquisa de campo no contexto do CEI e em 06 de fevereiro iniciamos na escola.

Iniciamos a pesquisa no contexto do CEI em janeiro, no encontro pedagógico, ação que é orientada pela SME de Fortaleza para ser realizado no contexto escolar sob a coordenação da gestão de cada unidade. Na semana seguinte, dia 06/02, iniciamos as observações no contexto da escola, na primeira semana do ano letivo. Ao todo realizamos dez observações presenciais no contexto das duas instituições de janeiro a março de 2020: cinco dias na escola, seis dias no CEI, sempre em turnos alternados (ou seja, algumas vezes pela manhã, outras, a tarde).

Nesta parte do texto, traremos as primeiras impressões dos *locus* escolhidos para a realização da pesquisa explicitando o caminho percorrido no CEI e na EM até o momento que tivemos de optar por interromper a pesquisa no contexto da escola.

40 Ver Parecer do CEP em Anexo.

As primeiras impressões realizadas nos dois *locus* foram no sentido de perceber as diferenças na organização e gerenciamento do cotidiano, assim como das interações no 1/3 de planejamento. A escola atende turmas de pré-escola (crianças entre quatro e cinco anos e onze meses de idade) e ensino fundamental I (1º ano ao 4º ano), já o CEI atende apenas turmas de creche (crianças entre um a três anos e onze meses de idade). A escola possui um grupo gestor estruturado por: diretora, coordenadora e secretária escolar. Já o CEI possui apenas uma coordenadora e uma professora readaptada, que exerce a função de apoio a gestão, apesar de o CEI ser anexo a uma escola, não vimos a presença da direção na instituição e também não tivemos nenhum contato com esse profissional, nem mesmo nas falas das professoras e coordenadora durante o período de observações e nas entrevistas.

Outra questão percebida foi que o espaço-tempo de planejamento na escola era dividido entre professoras da educação infantil e do ensino fundamental, um grupo de quatro ou cinco professoras, de ambas as etapas, realizavam ações neste período de planejamento, em uma sala intitulada de “sala de professores”. No CEI, por atender apenas a etapa da Educação Infantil, turmas de creche, apenas as professoras de bebês e crianças bem pequenas dividiam o espaço-tempo do planejamento em uma sala intitulada: “sala de convivência⁴¹”.

No primeiro dia de observação na escola, conversei com o grupo de professoras da Educação Infantil e, especialmente, do Ensino Fundamental apresentando que o foco do meu estudo eram apenas as docentes da EI, mas que se fosse necessário trazer algo das docentes do EF, pediria a autorização delas e citaria apenas nomes fictícios. As professoras demonstraram com gestos e falas entenderem o objetivo do estudo e sempre me recebiam com educação e respeito. Percebi que apenas uma professora da Educação Infantil, que aceitou de início participar da pesquisa, demonstrou muito incômodo com a minha presença. Evitava ficar na sala dos professores, não me cumprimentava, era ríspida com as crianças quando eu estava presente, querendo demonstrar ter autoridade com o grupo e sair o mais rápido da

41 A professora Vitória em um de nossos diálogos, contou que escolheram mudar o nome de sala de professores para sala de convivência. Essa troca de nomenclatura, segundo ela, parte de uma concepção de que essa sala não pertence apenas as professoras, mas também as assistentes, aos demais profissionais, famílias e crianças. (Diário de Campo, fevereiro de 2020).

minha presença com as crianças⁴². As demais professoras da Educação Infantil acolhiam minha presença, demonstravam interesse na pesquisa, perguntavam se podiam ajudar em algo, se eu ia querer fazer alguma intervenção com elas no dia que estava presente na escola ou apenas observar, contavam sobre suas vidas pessoais, pediam ajuda para usar o computador, ofereciam lanche, tudo isso aconteceu nos cinco dias que estive na instituição, uma vez por semana, de 06/02 a 04/03/2020⁴³. Os dias da semana no *locus* da escola eram geralmente, quartas, quintas ou sextas, dias de planejamento da pré-escola (Infantil IV e V), estipulados pela SME de Fortaleza e organizados em cada instituição.

No CEI os dias da semana eram alternados, de segunda a sexta, mas especialmente na segunda, terça ou quarta, tendo em vista que as professoras das turmas de infantil I, II e III estavam sem interação com as crianças, principalmente nestes dias da semana, também por orientação da SME. Estive no CEI, também uma vez por semana, de 27/01 a 02/03/2020⁴⁴, sendo bem acolhida por todos da instituição, desde o porteiro, as professoras, a coordenadora pedagógica⁴⁵ e demais profissionais.

Na semana de 09 a 13/03/2020, ocorreram paralisações das instituições escolares da rede municipal por reivindicações salariais dos professores à prefeitura. Dessa forma, não foi possível fazer observações em nenhum dos *locus*. Na semana seguinte a paralisação dos professores foi decretado o isolamento social na cidade de Fortaleza, saindo um decreto⁴⁶ do governo estadual e municipal, devido a pandemia da COVID-19 que já estava atingindo vários outros países. No referido decreto, entre outras medidas, as escolas, CEIs e Creches Parceiras tiveram suas atividades presenciais suspensas, sem data de retorno e, inicialmente, sem nenhum direcionamento de trabalho pedagógico virtual ou remoto com as crianças e suas famílias.

42 Já estava pensando em como organizar um momento de diálogo com essa professora sobre tal situação, quando as aulas foram suspensas.

43 Último dia de contato com as professoras da Escola, antes da suspensão de aulas devido a COVID-19.

44 Último dia de contato presencial com as professoras do CEI, antes da suspensão de aulas devido a COVID-19.

45 A coordenadora pedagógica foi muito receptiva comigo desde o primeiro contato para conhecer a instituição, apresentar a pesquisa e fazer a articulação com as professoras. No período da pandemia ela foi fundamental para a continuação da pesquisa, pois incentivou a articulação das professoras comigo, mesmo que de forma virtual.

46 Decreto nº 14.611, de 17 de março de 2020.

A partir de 18 de março de 2020, iniciou-se um período de muitas incertezas, para o mundo e com reflexos para essa pesquisa. Ficamos sem saber quando o atendimento presencial voltaria, em que situação aconteceria o retorno, se as professoras iriam querer continuar a participar da investigação, sendo que passavam por uma situação tão inesperada e adversa, pois a pandemia já mostrava que não seria passageira, afetando a todos, de diferentes contextos, idades, gêneros, religiões e condições sociais. Neste período, não sabíamos que ela perduraria até o momento de finalização desta tese, infelizmente, sem previsão para acabar.

Com uma metodologia organizada para um trabalho de campo cem por cento presencial, naquele final de março/2020 não conseguíamos visualizar a continuidade da investigação, a não ser que o atendimento nas instituições voltasse a ser presencial. O primeiro decreto já citado, teve duração de 15 dias. Depois disso, foi mais uma vez renovado por igual período. Assim, ficamos em contato com as coordenadoras pedagógicas das duas instituições, conversávamos por meio do aplicativo de celular denominado de *WhatsApp*, sobre a saúde das professoras, dos profissionais, das crianças/famílias e também a nossa saúde física e mental, mantendo um vínculo e na esperança de retorno as atividades presenciais. No início de abril de 2020, a SME publicou documentos orientadores para a Educação Infantil e também Ensino Fundamental sobre o trabalho pedagógico remoto (de forma virtual) com os estudantes da rede municipal, sinalizando que o retorno presencial não aconteceria num período próximo.

O documento referente a Educação Infantil, intitulado: *SME orienta a organização de interações/vivências no apoio as famílias da educação infantil no período de suspensão do atendimento presencial*, que trazia como objetivos do trabalho remoto:

Objetivo geral: Fortalecer a parceria das instituições educacionais e famílias na construção dos vínculos e desenvolvimento integral de bebês e crianças por meio das interações e brincadeiras.

Objetivos específicos: Fortalecer o vínculo afetivo entre a instituição educacional, família/responsável e a criança; Incentivar a família/responsável a brincar, ler e ouvir histórias, experimentar movimentos com bebês e crianças, fomentando diferentes linguagens infantis; Colaborar com as famílias para vivenciarem com bebês e crianças, por meio das interações positivas, diferentes experiências que promovam o seu bem-estar, proteção e desenvolvimento integral. (FORTALEZA, 2020, p. 2, *grifo nosso*).

A orientação para gestores e professores enquanto as autoridades de saúde e vigilância sanitária mantivessem as medidas de isolamento social era que de forma virtual, no mínimo duas vezes por semana, os professores de educação infantil, mantivessem contatos e diálogos com as crianças e suas famílias. Naquele período, não se tinha o conhecimento que já temos hoje de encontros *online* por plataformas como: *Zoom, Google Meet, Youtube*, entre outras. O mais usual eram as chamadas de vídeo por meio do *Whatsapp* e mensagens de voz e texto também por essa ferramenta.

Ao lermos tais orientações da SME e percebendo que a suspensão do atendimento presencial das crianças permaneceria por um tempo razoável, conforme a proliferação do Coronavírus acontecia no mundo todo, iniciamos um repensar e refazer sobre as técnicas para esta pesquisa, estudando que adaptações poderíamos realizar para fazer de forma virtual entrevistas, grupos focais e observações das professoras. Porém, isso só seria possível, se as professoras aceitassem participar de forma virtual de todas estas ações, que inicialmente seriam realizadas de forma presencial, como explicitado no TCLE assinado por elas.

Com a publicação deste documento da SME, sabíamos que o trabalho pedagógico das professoras estava sendo orientado a continuar, porém ainda de forma bem inconsistente, tendo em vista que as docentes da Educação Infantil não tinham experiências de realizar um trabalho remoto com as crianças. Neste período, muitas discussões foram lançadas em relação ao trabalho a distância com as crianças da Educação Infantil⁴⁷, trazendo princípios e os eixos norteadores do trabalho cotidiano nesta etapa da educação: as interações e a brincadeira, que de acordo com várias entidades e estudiosos não seriam respeitados em um trabalho remoto. Porém, mesmo com todas estas discussões no meio acadêmico, da militância e também nas instituições de Educação Infantil, em Fortaleza, esse trabalho foi orientado e iniciado na primeira semana de abril de 2020 em toda a rede municipal de ensino, com foco nos objetivos já explicitados acima.

Ao longo dos capítulos de análises das observações realizadas, vamos trazendo algumas reflexões e questionamentos em relação ao trabalho remoto orientado e realizado. Porém, aqui, neste momento, o que destacamos é que a partir do retorno de trabalho das

47 MIEIB, FEIC, RNPI e outras instâncias e estudiosos como Paulo Fochi, publicaram documentos e *lives* virtuais sobre o trabalho pedagógico de forma virtual/remota ou a distância na educação infantil.

professoras da pesquisa, pudemos vislumbrar a retomada das observações de forma virtual, num *locus* que passou a ser em um contexto virtual, na tela do computador ou celular.

Logo após a publicação destas orientações, dia 06/04, recebi uma mensagem por *WhatsApp* da coordenadora pedagógica do CEI, me convidando para participar do primeiro encontro *online* com as professoras para estudo das referidas orientações da SME e outros encaminhamentos para o retorno do trabalho pedagógico, porém, de forma remota. A coordenadora acrescentou que havia conversado com o grupo de professoras e que elas tinham decidido me convidar para participar do grupo de *WhatsApp* do CEI, em que conversavam sobre: *informes, estudos, crianças e famílias e outras questões*. Aceitei e agradei os dois convites e fui adicionada ao grupo de mensagens virtual em que participam professoras, assistentes e a coordenadora.

Fiquei no aguardo de algum convite das professoras da escola para acompanhar os possíveis encontros virtuais delas, porém não foi feito nenhum contato delas comigo. Dessa forma, no final do mês de abril, entrei em contato com a coordenadora da escola, afirmando que poderiam me chamar para participar de situações virtuais: reuniões, planejamentos, estudos, entre outros que fossem realizar. A mesma disse que iria repassar minha mensagem ao grupo.

Continue a acompanhar os encontros virtuais realizados no CEI, assim como os diálogos que aconteciam no grupo de *WhatsApp*, quase que diariamente. Porém, não conseguia nenhum contato com as professoras da escola, mesmo enviando mensagens várias vezes para a coordenadora pedagógica não tivemos retorno. Uma vez a coordenadora da escola me deu uma devolutiva, afirmando ter falado com as professoras, quando possível me convidariam, porém esperamos durante o primeiro semestre e não tivemos nenhum contato da parte delas.

Dessa forma, no final do primeiro semestre, tomamos a decisão de focar nosso estudo apenas com as professoras do CEI, levando em consideração que: 1)As professoras do CEI mostraram-se abertas a continuar a participar da pesquisa, enquanto não tivemos nenhuma resposta das professoras da escola (todas tinham meu contato telefônico, apesar de

não termos os delas, apenas o da coordenadora⁴⁸); 2) Caso acontecesse o retorno das profissionais e crianças de forma presencial, os estudos da área da saúde apontavam que o índice de transmissão da doença era muito alto, sendo assim a exposição em dois contextos com um número considerável de pessoas não parecia viável para a pesquisadora, que também poderia ser agente transmissor para dois contextos.

Com a decisão tomada, informamos a coordenação da EM que iríamos focar nossa pesquisa apenas no CEI, agradecemos o período em que realizamos as observações iniciais. Assim, sem ter a possibilidade de realizar uma pesquisa presencial no *locus*, o contexto da pesquisa passou a ser virtual, os encontros com as participantes da pesquisa passaram a ser realizados virtualmente. Todos os contatos com as professoras do CEI, após março de 2020, foram realizados de forma virtual via aplicativos: *WhatsApp*, *Zoom* e *Google Meet*. Isto é, as observações e diálogos realizados aconteciam no campo virtual e não mais no contexto do CEI. O meio virtual passou a ser só ferramenta de contato com as professoras, mas também passou a ser o próprio contexto de interação entre elas e delas com a pesquisadora, com as crianças e as famílias.

Na verdade, por alguns dias, longos, que pareciam anos, nos perguntávamos se a pesquisa teria como continuar, não víamos como acessar as professoras, ver suas interações entre si, alcançar os objetivos propostos para tese, aliás, alcançar nenhum objetivo. Tudo ficou suspenso no ar, mas foram as professoras do CEI que resgataram em nós a esperança de continuar o estudo, quando nos convidaram a participar de seus contextos e diálogos de forma virtual. É por isso, que elas são participantes e não sujeitos, pois sem elas, sem a sensibilidade, empatia e participação efetiva delas na tomada de decisão de continuar, este estudo não seria possível em meio ao caos que a humanidade viveu em 2020 e continua a viver hoje.

Porém, estivemos presencialmente no CEI, no final do ano de 2020, também a convite das professoras e coordenadora, para uma roda de conversa e estudo sobre a *inserção*

48 Não nos parecia que a coordenadora não queria nosso contato com as professoras, ao contrário, nos contatos que tivemos, ela demonstrava interesse que a pesquisa acontecesse e sempre foi muito solícita em organizar situações para que eu tivesse contato com as docentes. Sendo assim, acredito que as professoras, por diferentes motivos pessoais e profissionais, escolheram não continuar no estudo, em meio a suspensão das atividades presenciais, a adaptação de novas formas de trabalho, assim como as questões pessoais vividas na e pela pandemia.

das crianças e famílias em um possível retorno presencial no ano de 2021. Esse encontro aconteceu em dezembro de 2020, último mês desta pesquisa de campo, iniciada em janeiro do mesmo ano. Ou seja, iniciamos e finalizamos as observações de forma presencial, olhando nos rostos das participantes, dessa vez, com máscaras, em que se viam olhos atentos a leitura do texto escolhido, mas que mostravam a cumplicidade e empatia construída entre aquele grupo de mulheres, inclusive com a pesquisadora, ao longo de um ano tão complexo.

Dito isto, traremos a seguir, mais informações acerca da forma como a pesquisa de campo aconteceu no CEI. Trataremos exclusivamente das questões metodológicas que se referem ao CEI, *locus* em que a pesquisa foi desenvolvida. Escolhemos como nome fictício para o *locus* da pesquisa CEI Ana Beatriz Cerisara como forma de homenagear uma ilustre pesquisadora da área da Educação Infantil, que faleceu de forma precoce a pouco tempo, mas que deixou uma vasta contribuição para a Pedagogia da Educação Infantil, especialmente, no que se refere a identidade docente das profissionais que atuam na EI, em 1996 defendeu a tese de doutorado: A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional.

4.3 As participantes da pesquisa: as professoras nos convidam a continuar

As participantes desta pesquisa foram 11 professoras de um CEI municipal, que atuavam com bebês e crianças entre um e três anos e onze meses de idade.

Como já dissemos, foram as professoras desta instituição que nos convidaram a continuar a pesquisa de forma virtual, em meio a pandemia da COVID-19, já que em março de 2020, não tínhamos ideia que as unidades escolares da referida rede iriam ficar mais de um ano sem atividades presenciais com as crianças, famílias e profissionais.

Em setembro de 2019, havíamos convidado o grupo total de professoras de maior e menor carga horária da instituição para participar da pesquisa. Não estipulamos um tempo mínimo de experiência de docência na EI, pois nossa intenção era conhecer a construção da identidade do professor de EI, que não acontece apenas em uma etapa específica (por exemplo, professores iniciantes ou em final de carreira).

Ressaltamos que das 13 professoras que atuavam no CEI Ana Beatriz Cerisara no período que apresentamos o projeto de pesquisa, doze aceitaram participar, apenas uma não,

afirmando que, como era professora substituta logo poderia ser transferida para outra instituição e não se sentia à vontade para contribuir com o estudo. Dessa forma, agradecemos a ela a atenção e afirmamos que compreendíamos e respeitávamos a decisão dela, mas caso mudasse de ideia, podia conversar conosco novamente.

Assim, iniciamos em janeiro a pesquisa com 12 professoras, porém uma professora desistiu de participar da pesquisa ao longo do ano de 2020, pois segundo ela, não estava com tempo no contexto da pandemia e nem se sentia bem para participar pois cuidava dos pais idosos. Outra professora, que havia aceitado, no início do ano, foi lotada em outra instituição pois chegou uma professora efetiva para ocupar a vaga da turma. Essa professora que chegou, aceitou participar da pesquisa, e, trouxe elementos importantes para o estudo, tendo em vista que nunca tinha atuado na educação infantil, sempre no ensino fundamental, dessa forma, conseguimos observar questões interessantes das interações dela com as demais professoras, de como impactaram também na construção de sua identidade docente na EI. Enfim, iniciamos a pesquisa com 12 docentes e finalizamos com onze professoras.

Compreendíamos que não iríamos interagir apenas com as professoras do CEI, mas também, com a CP e os outros profissionais da instituição, assim como com as crianças e suas famílias. Porém, na busca por nossos objetivos, as participantes de nossa pesquisa foram apenas as docentes da EI.

Na pesquisa qualitativa, os sujeitos fazem parte de:

Uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, **suas inter-relações com os colegas de trabalho** (MINAYO, 2013, p. 63, *grifo nosso*).

Essa investigação se interessou nas informações que essa inter-relação de cada professora com suas colegas de trabalho apresentou no que se refere a construção da identidade dela. Todavia, entendemos que estas informações não são neutras, pois tanto o pesquisador como os sujeitos interferiram no conhecimento da realidade (MINAYO, 2013).

Essa interferência pode ter ocorrido pois, por mais neutro que a pesquisadora tentasse ser, sua inserção no contexto e suas observações sobre as ações que ocorreram no

locus (presencial e virtual), foram sustentadas pelo referencial teórico definido, mas também por um conjunto de valores, crenças e experiências que de alguma forma impactaram no olhar investigativo. A própria relação da pesquisadora com a rede de ensino, em que também é professora e atua como técnica, pode ter impactado nas análises e interpretações oriundas das observações e escutas realizadas ao longo do percurso da pesquisa.

Já os sujeitos da pesquisa, certamente modificaram algumas ou muitas de suas ações, quando passaram a ser observados por uma pessoa estranha ao seu convívio, que de alguma forma realizou observações e inferências sobre o trabalho docente e as relações que estabeleciam entre si.

Ao longo de toda a trajetória da pesquisa tentamos estabelecer um movimento contínuo de respeito e não hierarquia com as professoras, sempre levando em consideração “que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas”. (BRASIL/CNS, 2016, p. 5)

Tendo as professoras aceitado participarem, solicitamos a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) a liberação para a realização da pesquisa no CEI, assim como submetemos os procedimentos necessários ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), como já explicitado no item anterior deste capítulo. O quadro 06 aponta uma síntese de informações das professoras participantes da pesquisa⁴⁹.

⁴⁹ Informações construídas a partir da resposta das professoras a um questionário semiaberto via plataforma do *google formulários* que será apresentado no próximo subitem.

QUADRO 05 – Síntese de informações gerais: participantes da pesquisa

Participante ⁵⁰	Idade	Ano(s) de docência EB	Ano(s) de docência CEI	Formação inicial	Contratação
Alexandra	45	20	5	Pedagogia	Seleção – substituta
Rosa	39	10	1	Pedagogia	Concurso – efetiva
Eva	51	20	4	Pedagogia	Concurso – efetiva
Ester	33	7	5	Pedagogia	Concurso – efetiva
Ecília	48	12	4	Pedagogia	Concurso – efetiva
Vitória	28	4	4	Pedagogia	Concurso – efetiva
Maria	27	1	1	Pedagogia	Seleção – substituta
Brisa	39	10	2	Pedagogia	Seleção – substituta
Mary	40	24	2	Pedagogia	Concurso – efetiva
Gina	41	26	4	Pedagogia	Concurso – efetiva
Flor	47	19	2	Pedagogia	Concurso – efetiva
MÉDIA/ %	39 anos	13,9 anos	3 anos	100% com formação em nível superior	72,7% efetivas

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro acima possibilita um panorama de algumas informações sobre a docência das professoras do CEI, mulheres com média de idade de 39 anos, com idades variadas de docência na educação básica, variando entre um a vinte e seis anos de magistério. Todas pedagogas, algumas professoras tiveram como primeira formação o ensino médio normal, mas concluíram suas graduações em pedagogia, a maioria, em instituições privadas. Outro ponto observado é que mais de 70% das docentes eram servidoras efetivas do município, ingressando a partir de concurso. Além disso, pelo fato de o CEI Ana Beatriz Cerisara ter sido inaugurado recentemente, em 2015, a média de tempo de atuação na instituição varia de um a cinco anos. Este último dado, parece trazer pistas importantes em relação a constituição do grupo, tendo em vista que não existia algo construído de proposta curricular naquele contexto, quando boa parte do grupo de docentes chegou ao CEI, elas ajudaram a inaugurá-lo e vem construindo esse currículo juntas. Estes aspectos serão melhor analisados ao longo dos demais capítulos.

Como já foi explicitado, logo no início da pesquisa as participantes foram surpreendidas pela suspensão do atendimento presencial das crianças, devido a pandemia da COVID-19. Dessa forma, as professoras iniciaram um trabalho pedagógico de forma remota

⁵⁰ Nome fictício escolhido pelas professoras do CEI, para a garantia do anonimato das participantes. De acordo com a Resolução Nº 510 do CNS de 2016, a ética em pesquisa com os sujeitos precisa garantir “da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz (p. 5).

com as crianças e famílias a partir das orientações da SME. Assim, o trabalho das professoras passou a ser realizado dentro de suas casas, e, do mesmo modo, a participação delas na pesquisa. Nesse sentido, vivenciamos momentos com as participantes de intimidade, no sentido de entrarmos virtualmente dentro de suas residências, conhecendo seus familiares, especialmente os filhos das docentes (muitas com crianças pequenas), que demandavam delas atenção, mesmo que elas tivessem se organizado previamente para participar de situações de trabalho ou mesmo da pesquisa.

Com estes desafios que se apresentaram especificamente para esta pesquisadora e estas participantes, tivemos que aumentar nossa sensibilidade para a escuta delas. Ao entrarmos no cotidiano familiar das docentes, acolhemos as situações que elas estavam vivendo como professoras, mas também como mulheres, mães, filhas, esposas e amigas, que vinham experienciando a perda de familiares e amigos, que tinham de dar atenção para suas famílias, mas também para as crianças e famílias que atuavam como docentes. Porém, todas as professoras que aceitaram participar demonstraram sempre acolhimento com as ações da pesquisa e com a pesquisadora. Mesmo uma professora que estava de licença maternidade, fez questão de participar da entrevista e da sessão de grupo focal. Ao longo dos nossos encontros virtuais existem cenas de: professoras amamentando seu bebê, ajudando o filho pequeno a vestir uma roupa ou correndo para salvar o controle remoto de ser afogado em uma bacia de água pela filha de dois anos.

As participantes neste estudo foram compreendidas em sua integralidade humana, assim como vemos as crianças, entendemos que elas não são apenas professoras, mas são muitas, são multifacetadas e tivemos a obrigação ética de respeitar e acolher o contexto complexo vivido por cada uma, respeitando seus tempos, seus sentimentos, suas dores, suas histórias e realidades, praticando empatia e uma ética que se efetivou numa relação atitudinal durante todo o percurso da pesquisa, em uma via de mão dupla, da pesquisadora com as participantes e delas comigo.

Tais aspectos éticos e relacionais entre pesquisador e participantes que perpassaram todo caminho da nossa pesquisa, são previstos na legislação brasileira, no artigo 3º, da Resolução Nº 510 do CNS de 2016: “respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas; recusa de todas

as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa” (p. 5).

4.4 Técnicas e Instrumentos metodológicos

O Quadro 06, apresenta de forma sintética os objetivos específicos, técnicas e instrumentos de registro deste estudo de caso qualitativo. Vale destacar que, mesmo trazendo essa organização, entendemos que uma técnica complementou a outra, em um estudo que analisou de forma holística as participantes da investigação.

QUADRO 06 – Objetivos, Técnicas e Instrumentos da Pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Compreender a importância que as professoras atribuem às interações com os pares para a construção das suas identidades como docentes da EI.	- Observação Participante; - Entrevista em profundidade; - Grupo Focal.	- Diário de campo; - Gravação de vídeo;
Conhecer os temas discutidos e as estratégias utilizadas nos encontros de interações entre as professoras do CEI.	- Observação Participante; - Entrevista em profundidade; - Grupo Focal.	- Diário de campo; - Gravação de vídeo;
Apreender quais especificidades do trabalho pedagógico na EI as professoras consideram constituintes da identidade docente nessa etapa.	- Grupo Focal; - Entrevista em profundidade; - Observação participante.	- Gravação de vídeo; - Diário de campo.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) – Revisão (2022).

4.4.1 Observação participante

A observação participante é considerada uma das técnicas de pesquisa mais poderosas em um estudo de abordagem qualitativa e foi especialmente importante para construção desta tese. Esta técnica de pesquisa pode ser definida por um “processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2013, p. 70).

Por meio da observação participante, foi possível ficar em contato direto com os sujeitos da pesquisa e o contexto físico/virtual no qual estavam inseridos, “[...] na medida do

possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural”, mas sem perder o foco de construir os dados, compreender as ações dos sujeitos e o contexto (MINAYO, 2013, p. 70).

A imersão no contexto e com os sujeitos, permite ao pesquisador-observador, reestruturar algumas questões e hipóteses iniciais. Nenhuma técnica de pesquisa qualitativa, possibilita tanto convívio com a realidade social dos sujeitos, com seus valores, crenças, ideias e interações. Assim, “a observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (MINAYO, 2013, p. 71).

Stake (1995) chama a atenção do pesquisador que trabalha com o método do estudo de caso e a técnica da observação acerca da necessidade de foco. Para ele, as observações devem ter foco, pois são elas que conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso. Assim, é preciso realizar observações pertinentes aos nossos problemas. Por exemplo, nesta pesquisa, não realizamos observações em sala de atividades, ou seja, de interação entre crianças e professores, já que o nosso objetivo principal necessitou de observações participantes no que se refere a interação entre as professoras. Então, pensar nos espaços e momentos em que estas interações ocorram é identificar as oportunidades de melhores observações.

No projeto inicial desta tese as observações seriam realizadas apenas de forma presencial, ou seja, estaríamos no contexto do CEI observando as relações, diálogos, trocas e comportamentos das docentes participantes, assim como de outros personagens (de forma secundária). Porém, com a suspensão do atendimento presencial das crianças nas instituições, e, assim, não presença dos profissionais no CEI, as observações dos encontros e interações entre as professoras passaram a ser realizadas de forma virtual, acontecendo via *Google meet/Zoom*, grupos de mensagem como o *WhatsApp*.

Deste modo, as observações participantes aconteceram de janeiro a dezembro de 2020, primeiramente de forma presencial e depois de forma virtual enfocando nas interações realizadas entre as professoras. As observações foram orientadas a partir de um roteiro prévio construído com base nos objetivos da pesquisa. O roteiro foi importante para nos ajudar a focar nas questões da tese, mas não fechou nosso olhar para aspectos que iam surgindo no contexto e que de alguma forma nos ajudaram a entender as relações que aconteciam no CEI, entre professores, crianças, famílias e outros funcionários. Com a suspensão presencial do

atendimento as crianças, o roteiro inicial nos ajudou a reelaborar o roteiro de entrevista e roteiro dos grupos focais, pois alguns aspectos que poderíamos ter encontrado no contexto presencial, inserimos nos diálogos com as professoras de forma virtual.

Presencialmente, estivemos no CEI nove vezes. Sendo que três vezes foi para conhecer a instituição, conversar com a gestora e apresentar o projeto de pesquisa as professoras. As demais idas, seis vezes, aconteceram ao longo da pesquisa, antes do contexto de pandemia, na maioria das vezes no espaço-tempo de planejamento, já com o olhar atento as minúcias de interações que aconteciam entre elas. Como dito, geralmente as observações presenciais se deram no espaço e tempo do planejamento das professoras (aconteciam na sala de convivência), mas também éramos convidadas a participar do tempo de intervalo delas, vinte minutos (aconteciam no espaço da copa). Além disso, observamos as professoras em momentos de interação com as crianças no pátio e em festas coletivas, como por exemplo, na festa de carnaval. Pudemos ainda, observar momentos de estudos entre elas, mesmo no período de pandemia, em que sem orientação da SME, encontraram-se presencialmente para estudar e refletir sobre o retorno das crianças e famílias, respeitando os protocolos de uso de máscara e distanciamento entre elas.

Em relação as observações no formato virtual aconteceram a partir de abril, em que professoras e coordenadora nos convidaram a continuar a pesquisa de forma remota. Ao todo foram 12 encontros virtuais de observação das professoras, que iniciaram de forma coletiva a partir da solicitação da coordenadora, convocando as profissionais no grupo de mensagem, marcando dia e horário sobre alguma pauta, que, geralmente, se relacionava a uma orientação da SME: encontro pedagógico, avaliação das ações/interações virtuais com as crianças e famílias, estudo de texto, planejamento de alguma ação coletiva. No final do segundo semestre de 2020, as professoras iniciaram também, encontros em pequenos grupos para planejamento de propostas para as famílias e crianças.

Vale destacar que, estes encontros em grupos menores de professoras e assistentes que atuavam na mesma turma, não foi uma orientação da SME e nem da coordenação, aconteceu a partir de um questionamento da pesquisadora. Enviamos uma mensagem para as professoras perguntando: - *Vocês estão se encontrando virtualmente para planejar? Caso, sim, quando realizarem estes momentos, se for possível, gostaria de participar.* Esse questionamento surgiu, quando percebemos que os momentos coletivos virtuais ainda eram

muito incipientes em relação a quantidade e também de participação das docentes participantes da pesquisa. A partir dessa questão e desse pedido, as professoras que antes planejavam apenas trocando mensagens de texto, pelo que observamos e escutamos ao longo dos meses de abril a outubro, iniciaram em novembro a realização de momentos de planejamento e conversas sobre a turma de crianças/famílias, em pequenos grupos de três a cinco profissionais, dos quais geralmente participavam: a professora maior carga horária, a professora menor carga horária e a assistente da turma.

Entendemos, nesse sentido, que a pesquisa acabou interferindo numa nova forma de interação das professoras, mesmo que a intenção não tenha sido está de propor que se encontrassem em pequenos grupos, mas com nossa pergunta, as professoras se inquietaram e perceberam que não estavam aproveitando essa oportunidade de encontro virtual e iniciaram de forma autônoma este movimento, que nos possibilitou mais observações e ao mesmo tempo, aproximou ainda mais, o grupo para dialogar sobre as crianças/famílias de suas turmas, assim como questões pessoais e de concepções das próprias participantes.

Dessa forma, realizamos 18 observações entre momentos presenciais e virtuais, apresentados de forma sintética no quadro que segue.

QUADRO 07 – Observações e pautas/temas dos encontros nos contextos: presencial e virtual em 2020.

OBSERVAÇÕES – NO CONTEXTO PRESENCIAL		
Data	Tipo/Participantes	Pautas/temas
27/01/20	Coletivo – todos os profissionais do CEI	- Encontro Pedagógico: reflexões sobre início do ano letivo.
03/02/20	Pequeno grupo: uma professora, a coordenadora e uma funcionária da limpeza	- Primeira semana do ano letivo: Discussões sobre a boneca Barbie na sala de convivência.
14/02/20	Duas professoras	- Reflexões e sentimentos sobre o período de “adaptação” das crianças, das famílias e das professoras; Crianças com alergia: o que fazer?
19/02/20	Coletivo e individual: Algumas professoras	- Baile de Carnaval coletivo das crianças (no pátio); Estórias de uma professora de bebês (sala de convivência); “Turma difícil de adaptação”.
02/03/20	Uma professora e coordenadora	- Estórias de uma professora de crianças; Promessas de estudos.
03/12/20	Coletivo: coordenadora, professoras, assistentes e pessoal de apoio.	- Reencontro dos profissionais; Estudo de texto com reflexões sobre a inserção das crianças e famílias em 2021; Agradecimento as professoras na participação da

		pesquisa.
OBSERVAÇÕES – NO CONTEXTO VIRTUAL		
Data	Tipo/Participantes	Pautas/temas
07/04/20	Coletivo (via <i>Meet</i>): coordenadora, professoras e assistentes	- Orientações da SME para o trabalho remoto com crianças e famílias (foco nas interações);
16/04/20	Coletivo (via <i>Meet</i>): coordenadora e professoras	- Orientações sobre o que postar nos grupos de mensagem com as famílias das crianças; dúvidas sobre preencher o diário;
02/07/20	Coletivo (via <i>Meet</i>): coordenadora, professoras e assistentes	- Registros realizados sobre as interações com as crianças e famílias; construção de vínculos.
29/07/20	Coletivo (via <i>Zoom</i>): coordenadora, professoras e assistentes	- Orientações para finalizar o semestre com as crianças e famílias (férias em agosto).
02/09/20	Coletivo (via <i>Meet</i>): coordenadora, professoras e assistentes	- Encontro pedagógico: cuidar de si e do outro; escuta das angústias dos profissionais; modificações na estrutura do CEI para um possível retorno presencial;
03/09/20	Coletivo (via <i>Meet</i>): coordenadora, professoras e assistentes	- Avaliação das interações com as crianças e famílias no 1º semestre; relatos das propostas realizadas por cada turma;
03/11/20	Pequeno grupo (via <i>Meet</i>): duas professoras e uma assistente (infantil I)	- Planejamento das interações virtuais com as crianças e famílias na semana; Importância do movimento para os bebês;
11/11/20	Pequeno grupo: duas professoras e uma assistente (Infantil II)	- Planejamento das interações virtuais com as crianças e famílias na semana; conversas sobre conquistas de algumas crianças e diálogo com as famílias;
13/11/20	Pequeno grupo: quatro professoras (Infantil III)	- Conversas sobre a situação vulnerável das famílias das crianças; desafios do trabalho virtual; respeito as condições das famílias; estabelecer parceria e combinados;
19/11/20	Pequeno grupo: duas professoras (Infantil II)	- Participação das crianças e famílias nas propostas: trazer músicas e histórias da preferência das crianças;
20/11/20	Coletivo: coordenadora, professoras e assistentes	- Apresentar professora novata; sugestões de eventos, leituras e filmes sobre infância; organização dos diários e relatórios das crianças.
18/12/20	Coletivo: coordenadora, professoras e assistentes	- Organização de um momento presencial de entrega de presentes (brinquedo e livro de literatura) para as crianças: Blitz do CEI (cuidados para não aglomerar as famílias); Agradecimento as profissionais pelo acolhimento com a pesquisa e despedida do grupo.

De acordo com Stake (1995) e Minayo (2013), para quem escolhe a observação como técnica de pesquisa é necessário registrar os acontecimentos e interações que acontecem com os sujeitos e o contexto. Nessa perspectiva, um instrumento de trabalho foi selecionado para a realização das observações participantes: o *diário de campo*.

O *diário de campo* foi um instrumento fundamental ao longo das observações e após estas. Stake (1995, p. 78) afirma que o investigador tem o dever de descrever de forma “relativamente incontestável” as observações do caso que escolheu para investigar. Assim, o diário de campo nos ajudou a contar várias histórias, situações, problemas e a resolução de problemas que surgiram no contexto com as participantes da pesquisa e as observações do pesquisador, incluindo seus sentimentos.

Um exemplo desta ideia do autor, para o uso do diário de campo, foi que algumas vezes, registrei minha frustração, logo no início da pesquisa, trazendo minhas angústias em relação a ver algumas professoras sozinhas na sala de convivência (espaço em que planejavam e interagem com os pares), sem ter nenhuma colega ou coordenadora para dialogar, o que acabava inviabilizando que eu visse dados importantes para os objetivos deste estudo.

Hoje, mais uma vez, chego ao CEI e apenas uma professora está na sala de convivência. Fico na torcida que outras cheguem e que se iniciem diálogos. Mas, durante algumas horas, quase duas, a professora permanece sozinha na sala, ela me diz que está com muita dor de cabeça. Eu pergunto a professora se teriam outras colegas planejando hoje (mesmo sabendo que sim, pois eu tenho uma planilha em que elas sempre planejam de três a quatro docentes todos os dias). A professora responde que sim, mas que elas estão pelo CEI e que uma foi ao médico. Eu fico frustrada, me sinto triste e me pergunto, será que ao longo do ano, sempre será assim, a maioria das vezes. Vendo que ninguém vai chegar na sala, pergunto a professora a quantos anos ela é professora no CEI. Assim, iniciamos um longo diálogo, em que a professora Ecília conta um pouco da sua trajetória docente. Foi bem interessante ouvi-la, mas a interação dela foi comigo, e, não com os seus pares, como era o meu objetivo de ver. Mas o contexto traz isso, a realidade, mas não é fácil segurar a expectativa e a frustração enquanto pesquisadora. Uma esperança surge, a coordenadora entra na sala e nos diz que vai iniciar estudos em pequenos grupos com as professoras a partir da próxima semana, eu fico super feliz e empolgada com essa possibilidade de ver as docentes juntas (Diário de Campo, 02/03/2020).

Ainda sobre os registros em diário de campo, Stake (1995, p. 78) afirma que é preciso ter cuidado e ética na descrição das histórias observadas pelos investigadores, pois, muitas vezes, estes criam histórias e situações inexistentes ou que não se relacionam com as questões de pesquisa. Para o autor, um observador experiente e atento, realiza o registro das histórias do contexto, num tempo próximo a que elas ocorreram, enquanto a memória ainda traz elementos vivos ao que aconteceu.

Vale destacar que a história do caso registrada no diário de campo, “começa muitas vezes a ganhar forma durante a observação e outras vezes só emerge quando a escrita de muitas observações começa a jorrar” (STAKE, 1995, p. 78). São essas escritas que construíram e sustentaram a análise dos dados qualitativos.

Hoje, entendo que uma pessoa só compreende o valor de um diário de campo quando virá pesquisador. O diário é um companheiro ao longo da pesquisa e após ela. É um objeto que tem o valor efetivo e afetivo de ouvir nossas palavras escritas e de trazer a memória do que foi vivido e sentido no contexto da pesquisa. Desafios, sentimentos, histórias, dúvidas e informações se encontram nesse pequeno objeto que traz grandes contribuições para quem pesquisa de forma qualitativa.

4.4.2 Entrevista em profundidade

A segunda técnica de pesquisa que escolhemos foi a *entrevista*, privilegiada forma de comunicação entre entrevistador e entrevistado(s) (MINAYO, 2013). De acordo com a autora a entrevista é uma iniciativa do entrevistador e tem como foco promover uma conversa com o(s) entrevistado(s).

A escolha pela entrevista, colaborou com nossa perspectiva de interação com as participantes da pesquisa, que visou “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo” (MINAYO, 2013, p. 64).

A partir da técnica da entrevista podemos “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Para os autores, “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade a falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...] produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2020: julho, com dez professoras, e em dezembro, com uma professora. Todas aconteceram de forma virtual pela

plataforma denominada *Zoom* e foram gravadas com autorização prévia das docentes. A gravação em vídeo possibilitou a pesquisadora não ficar preocupada em fazer anotações, focando na interação com as participantes e em questões importantes que apareciam ou não em suas falas.

Todas as onze professoras foram convidadas a participar, caso se sentissem à vontade escolhiam as datas e horários para esse encontro. Para nossa alegria, todas as professoras aceitaram participar, mesmo a professora que estava de licença maternidade. Para ela, conversamos que poderia ser a última em um momento que tivesse condições enquanto mãe de bebê recém-nascido.

As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos a 2 horas. Essa diferença de quantidade no tempo se deu pelas respostas e histórias contadas pelas professoras, algumas traziam muitos detalhes e outras tinham respostas mais diretas, mas que também traziam informações também importantes. A própria escolha do tipo de entrevista ampliou o tempo cronológico de fala das docentes.

Na intenção, de produzir riqueza de dados e aprofundar alguns temas com as professoras participantes da pesquisa, optamos por um tipo particular de entrevista: a *entrevista em profundidade*.

Esse tipo de entrevista, convida o sujeito a falar livremente sobre algum tema e, quando o entrevistador faz alguma pergunta, é na intenção de aprofundar ainda mais as reflexões sobre o referido tema (MINAYO, 2013, p. 64). O tema que este estudo buscou aprofundar com essa técnica foi: O papel das trocas/interações entre pares de professoras para a construção da identidade docente da professora de Educação Infantil.

Mesmo sendo uma entrevista de perspectiva de narrativa mais livre para as participantes, construímos um roteiro⁵¹ com alguns aspectos que poderiam não surgir na fala das docentes a partir do tema acima que trouxemos para elas. Este roteiro foi testado e reelaborado com base em três entrevistas pilotos no mês de abril de 2020. Realizamos com três professoras de creche que trabalhavam em outras instituições e que aceitaram participar deste piloto. Estas entrevistas iniciais nos ajudaram a pensar em questões que poderiam ser

⁵¹ Ver roteiro de entrevista em profundidade em Apêndice A.

inseridas no diálogo e entender melhor a proposta de uma entrevista aberta, que flui a partir do tema proposto, que sempre é retomado ao longo da conversa.

Com essa técnica, acreditamos entender melhor as questões subjetivas que constituem a pessoa, a partir de sua contribuição, de suas representações da realidade: “ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2013, p. 65).

São muitos os desafios para a realização de uma entrevista com professores, desde o espaço e o tempo apropriados para sua efetivação, quanto o estabelecimento de uma relação de confiança, confortável e respeitosa entre pesquisador e sujeito da pesquisa. O uso de *gravação de vídeo* foi necessário para ajudar no registro e análise dos dados.

Vale ainda destacar que:

As boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar a explicação oral. Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes das conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 139).

Por fim, entendemos que para realização de uma entrevista que consiga obter riqueza de dados sobre os sujeitos e suas ideias, é necessário respeito, sensibilidade, perseverança e organização por parte do pesquisador. Assim, foi necessário inclusive fazer análises de forma contextual e não meramente de forma isolada da realidade social na qual as professoras participantes estavam inseridas.

4.4.3 Grupo focal

A terceira e última técnica de construção de dados escolhida para este estudo foi o Grupo Focal (GF). Segundo autores como Minayo (2013) e Gaskell (2014), o GF pode ser entendido como uma modalidade de entrevista em grupo. Gatti (2005) e os dois autores citados anteriormente defendem que o GF é uma técnica cuja principal característica é a interação entre os sujeitos participantes da pesquisa, que discutem no coletivo um determinado tema apontado pelo pesquisador.

Gaskell (2014) sintetiza as características centrais do grupo focal, a saber: 1) uma sinergia emerge da interação social, o grupo torna-se maior do que a soma de suas partes; 2) é possível observar o caminhar do grupo, a dinâmica da atitude e mudanças de opiniões dos sujeitos, assim como as lideranças que surgem nesse movimento; em um grupo, pode existir um nível de relação emocional que dificilmente ocorre na entrevista a dois. Estas duas características foram observadas em diferentes situações ao longo das sessões do GF realizadas neste estudo.

O GF é muito utilizado pela psicologia social e área da saúde em geral, mas iniciou-se no âmbito do marketing, nos anos 20. Nas últimas décadas têm sido utilizado também em abordagens qualitativas de pesquisas nas áreas da sociologia e da educação, caso desta pesquisa (GATTI, 2005).

O pesquisador que opta por utilizar esta técnica interativa, convida um grupo de pessoas (com características em comum, por exemplo, professores de EI) a se reunirem e discutirem sobre algum tema, questões, que são importantes na busca pelos objetivos pretendidos (GATTI, 2005).

Nesta pesquisa foi possível realizar duas sessões de grupo de focal com as professoras. Todas foram convidadas, o dia e horário foi acordado com o grupo, sendo definido o que a maioria escolheu. As sessões aconteceram após a maioria das entrevistas em profundida (individuais), pois alguns elementos enfatizados ou não nas entrevistas ajudaram a delimitar melhor os temas e à elaboração dos roteiros⁵² de cada sessão de GF. A maioria do grupo de professoras participou dos GF. Algumas não se negaram a participar, mas tinham outras situações pessoais para resolver já marcadas ou que surgiram no dia da sessão, segundo as docentes. As sessões foram realizadas por plataforma do *Zoom*. O quadro abaixo destaca os temas, datas e participações nos GF.

52 Ver roteiros sessão 1 e 2 de grupo focal em Apêndice B e C.

QUADRO 08 – Temas e participações nas sessões de Grupo Focal

SESSÃO/TEMA	PARTICIPANTES	DATA	DURAÇÃO
Sessão 01 - As especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas: o papel dos pares na construção da identidade docente na Educação Infantil.	Eva, Gina, Brisa, Flor, Vitória, Ecília, Alexandra, Elita.	01/10/2020	2h35m
Sessão 02 - O papel das interações entre pares e com outros profissionais na formação continuada das professoras de educação infantil.	Rosa, Brisa, Vitória, Flor, Eva, Elita, Ecília, Mary, Ester.	17/12/2020	2h14m

Gaskell (2014, p. 75) ao discutir diferentes tipos de entrevistas individuais e grupais, afirma que o “objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem”.

Essa ideia do autor pôde ser confirmada com os grupos focais realizados em nosso estudo. Em alguns momentos as professoras participantes reagiam a fala das colegas, confrontando, reafirmando, lembrando de situações próximas ou retomando as falas.

Além disso, o GF “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

Foi possível observar nas duas sessões de GF, como as professoras discutiram temas que nunca haviam se aprofundado, segundo elas, os temas propostos parecer ter ajudado a emergir situações emocionais e do cotidiano de trabalho com as crianças, famílias e colegas profissionais que nunca tinham sido discutidas por elas de forma coletiva. Várias vezes, as professoras agradeceram a oportunidade do momento afirmando que as ajudaram de formar a pensar na construção da identidade delas, na história profissional, a discutir problemas da instituição, a ser um momento de refletir sobre a importância do grupo de professoras para elas, de ser um espaço de diálogo “terapêutico”⁵³ e que nunca tinham tido essa oportunidade. Como podemos ver nos trechos transcritos abaixo:

53 Uma das professoras, fez referência ao momento de grupo focal da sessão 01 como terapêutico.

[...] nós nunca temos a oportunidade de fazermos uma roda de conversa como nós estamos fazendo agora, de conversar sobre as nossas práticas. (Professora Flor, 01/10/20, sessão GF 01).

A gente precisa fazer um esforço para estar em sintonia com essa professora, encontrar um tempinho, encontrar meios para essas trocas, meios até virtuais, como no momento que nós estamos vivendo, para a gente poder ter essa afinidade, poder estar caminhando no mesmo sentido[...] (Professora Ecília, 01/10/20, sessão GF 01).

[...] eu sou grata viu Ana Carine, por esse momento, tem contribuído bastante para minha vida, não só profissional, mas eu tenho feito muitas reflexões, para minha prática durante esse tempo do estudo, de acompanhamento contigo (Professora Gina, 01/10/20, sessão GF 01).

Conduzir um GF que possibilite os aspectos citados pelos autores, requer do pesquisador seu uso criterioso e coerente com os propósitos da pesquisa, assim como o desafio de equilibrar sua participação no grupo, sem ser diretivo, trazendo posições absolutas, mas uma atuação que faça “encaminhamentos quanto ao tema” e intervenções que facilitem as trocas entre os sujeitos. “O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses e propor ideias, inquirir diretamente”. Fazer a discussão fluir é sua principal função de moderador ou facilitador (GATTI, 2005, p. 8 e 9).

Ser moderadora de GF foi demasiadamente desafiador e prazeroso ao mesmo tempo. Desafiador tendo em vista que em muitas situações tive de segurar a emoção com as falas, histórias e reflexões das professoras, assim como tinha uma grande vontade de dialogar com elas, numa perspectiva mais formativa, porém acredito ter conseguido seguir as observações que Gatti propõe acima para esse papel. Prazeroso, pois tive a oportunidade de ver emergir questões que se encontravam claramente com os objetivos da pesquisa, ou mesmo ultrapassava a minha expectativa de ouvinte e pesquisadora, além disso, a confiança que as professoras demonstravam em suas falas, trazendo concepções, histórias de vida profissional, sentimentos, valores e angústias apontavam para algo positivo de construção de relação da pesquisadora com as participantes.

Outro papel fundamental e desafiador do pesquisador que decide realizar esta técnica interativa de pesquisa é o de encorajar “ativamente todos os participantes a falar e a responder aos comentários e observações dos outros membros do grupo” (GASKELL, 2014, p. 79). Esse encorajamento ocorreu algumas vezes durante as sessões, tanto por parte da

pesquisadora, como pelas próprias participantes quando diziam “alguém quer acrescentar algo?”; “quem é a próxima?”; “isso é o que eu penso, o que vocês acham colegas?”. Acredito que isso foi possível, pois além da intimidade que o grupo já demonstrava, antes de iniciarmos as sessões, estabelecíamos alguns combinados que podem ser vistos nos roteiros de sessões. Um dos combinados trazia essa reflexão sobre a maior participação possível da opinião de todas, assim como, que todas eram corresponsáveis pelo gerenciamento da roda de conversa⁵⁴.

Inicialmente, antes da pandemia, nossa ideia era realizar as sessões no mínimo três vezes com a participação de todos os professores ou algumas vezes nos pequenos grupos que interagem no tempo de planejamento, no intuito de fazer “emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas” (GATTI, 2005, p. 13), assim como escutar, com profundidade, informações e opiniões dos sujeitos, almejando compreender os objetivos estabelecidos no Quadro 05.

Porém, o que foi possível e necessário no contexto não presencial, no nosso entendimento, foi a realização de duas sessões, que nos deram elementos ricos, complexos e suficientes, acompanhado das entrevistas, para as análises pretendidas.

Utilizamos a filmagem das sessões, com o recurso de gravação pelo aplicativo virtual *Zoom*, que foi extremamente útil e facilitador do nosso trabalho durante e pós sessão, nas transcrições e observações do vivido em cada GF. Pedimos autorização prévia das docentes e também no dia da sessão, explicando que no momento do GF a pesquisadora estaria preocupada com muitas outras questões, como por exemplo, escutar todas as reflexões dos participantes, podendo deixar de observar e capturar algumas peculiaridades, interações, falas, gestos e detalhes desse momento (LOIZOS, 2014) importantes para os dados desta tese. O uso do diário de campo também foi necessário para o registro de algumas situações observadas de interação entre os participantes e deles com o tema proposto para o GF, assim como o registro de algumas palavras-chave expressadas pelas docentes.

Enfim, consideramos que o Grupo Focal foi fundamental para a construção dos dados desta pesquisa e se relacionou harmonicamente e em complementariedade com a

54 Chamamos de roda de conversa cada sessão de grupo focal, no sentido de ser um termo mais próximo às professoras e menos informal. Porém explicamos a técnica do GF para elas.

entrevista em profundidade (individual) e com as observações participantes realizadas antes e durante a pandemia (presencialmente/virtualmente), além de ser especialmente útil, quando estamos interessados em:

Compreender as diferenças existentes em perspectivas ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (GATTI, 2005, p. 14).

4.4.4 Questionário

O questionário não é muito usual nas pesquisas qualitativas, mas pode ser utilizado para a apreensão de dados menos complexos, porém importantes na compreensão mais aprofundada das características dos sujeitos. Nessa perspectiva, aplicamos um questionário com perguntas semiabertas, a fim de obter informações pessoais básicas sobre a formação, a experiência profissional das participantes, assim como temas que elas gostariam que fossem contemplados na formação continuada oferecida pela rede de ensino de Fortaleza-CE.

Os dados foram obtidos via *google* formulários, em que encaminhamos um *link* por mensagem para as docentes que permitia o acesso a responder as questões. O questionário era composto por 20 questões (três dissertativas e dezessete de múltipla escolha). Esse instrumento ajudou com informações importantes para estabelecer um melhor perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa. As professoras responderam o questionário ao longo do segundo semestre de 2020.

4.5 A construção e análise dos dados

As escolhas de abordagem, método, técnicas e instrumentos para a realização desta pesquisa expressaram o interesse em conhecer os sujeitos participantes e o contexto da investigação de forma aprofundada, assim como apontaram o desafio de realizar análises dos dados construídos ao longo da investigação com ética e rigor.

Segundo Gomes (2013, p. 79), o foco principal do pesquisador ao realizar a análise e interpretação de dados é a “exploração do conjunto de opiniões e representações

sociais sobre o tema que pretende investigar”. Outro aspecto básico importante é entender e diferenciar *descrição, análise e interpretação* dos dados da pesquisa.

[...] na *descrição* as opiniões dos informantes são apresentadas da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios; na *análise* o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na *interpretação* – que pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado (GOMES, 2013, p. 80).

Ainda de acordo com o autor, na pesquisa qualitativa a interpretação tem um papel central, sendo o ponto de partida e chegada da investigação. Isto é, se inicia com a interpretação do pesquisador sobre os acontecimentos e representações dos sujeitos e é finalizada com a interpretação do leitor sobre a interpretação do pesquisador.

Outro aspecto importante é que tanto a descrição, a análise e a interpretação devem ocorrer ao longo da realização da pesquisa e não apenas ao final desta. A construção dos dados deve ser aliada a reflexão sistemática das observações feitas pelo pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GOMES, 2013).

Nossa experiência em pesquisa indica que não há fronteiras nítidas entre coleta das informações, início do processo de análise e a interpretação. O importante, a nosso ver, é fazer uma avaliação do material disponível antes de iniciarmos a etapa final da pesquisa. Nessa avaliação devemos verificar se o material disponível: a) revela qualidade, principalmente quanto à impressão e à clareza dos registros; b) e é suficiente para a análise (GOMES, 2013, p. 81).

Bogdan e Biklen (1994) consideram extremamente relevante que a análise de dados seja parte integrante a construção de dados, o que permite, uma análise final dos dados mais tranquila e coerente, após a realização da investigação.

Nesse sentido, destacamos de forma sintética dez sugestões dos autores para que essas ações sejam efetivadas de forma concomitante pelo pesquisador, a saber: 1) estreitar o âmbito do estudo, afunilando o olhar sobre o tema a ser investigado, tendo a disciplina de não querer estudar tudo; 2) tomar decisão relativa ao tipo de método de estudo que se deseja realizar; 3) formular questões de análise, antes de ir a campo, mas também reelaborá-las ao longo da pesquisa; 4) planejar o momento de observação para a construção dos dados com

base no que foi detectado nas observações anteriores. Antes de ir a campo, é importante se questionar sobre o que ainda não sabe, que objetivos ainda não foram esclarecidos; 5) escrever uma grande quantidade de notas e comentários, estando atento a registrar palavras, acontecimentos, circunstâncias recorrentes; 6) escrever, para si próprio, sínteses do que está registrando; após algumas idas ao campo de pesquisa, é preciso ler os dados e escrever resumos sobre o que considera emergir; 7) compartilhar com alguns sujeitos da pesquisa, certos dados encontrados, no sentido de esclarecer e descobrir outras nuances do objeto de estudo; 8) continuar a realizar leituras sobre a área do estudo escolhido, ao longo da pesquisa, não apenas antes desta; 9) estabelecer relações com outras situações ou com as variadas experiências pessoais que temos; 10) usar o auxílio de figuras como diagramas, matrizes, tabelas e gráficos, antes e durante e após a realização da pesquisa, que podem ajudar a resumir o pensamento do investigador, possibilitando apresentar mais facilmente os dados encontrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Partindo destas sugestões e também de outras leituras e experiências em analisar dados, ao longo da pesquisa fomos organizando o material que era construído, por exemplo, ao realizarmos as entrevistas individuais com cada professora por meio virtual, salvávamos os vídeos em pastas, inserindo o nome da entrevistada com a data. Entre uma entrevista e outra, fizemos algumas transcrições completas das falas das professoras, sem o uso de sistemas de computação, ao percebermos que algum elemento seria importante de ser inserido no diálogo, inseríamos tais questões, que muitas vezes não foram necessárias de serem perguntas as docentes, mas outras vezes foram fundamentais. Nesse sentido, fazer a transcrição do material de entrevista oportunizou ampliar e melhorar a qualidade das perguntas direcionadas as participantes da pesquisa. Algumas entrevistas em profundidade foram transcritas com ajuda de um programa de computador privado de tradução denominado *transkriptor*. Esse programa transforma as falas dos sujeitos coletadas por vídeo ou áudio em texto escrito, o que diminuiu consideravelmente o tempo de tradução do material. Todavia, o uso dessa ferramenta traz algumas palavras distorcidas, sendo necessária o conhecimento dos vídeos e áudios, isto é, é preciso que o pesquisador assiste algumas vezes o material, de forma pausada para ter conhecimento do conteúdo dito pelos sujeitos da pesquisa.

As duas sessões de grupo focal, que tiveram um tempo de duração superior a duas horas, foram traduzidas sem ajuda de nenhum programa de computador por nossa decisão.

Optamos por realizar as transcrições de grupo focal, no sentido de já ir realizando algumas observações e notas sobre o que as professoras diziam nestas sessões, na medida em que assistíamos ao vídeo do GF, registrávamos as falas das docentes e já percebíamos algumas falas, ideias e expressões que apareciam de forma mais constante e as dicotomias presentes, assim íamos destacando ao longo do texto de transcrição estes aspectos.

Após a finalização da pesquisa, em dezembro de 2020, iniciamos de fato a organização dos dados em categorias e subcategorias. Essa forma de organizar os dados só foi possível quando exaustivamente olhamos para as falas das docentes nas sessões de grupo focal e entrevistas em profundidade. Criamos um quadro com três colunas, em que organizamos os objetivos da pesquisa (primeira coluna), as falas das professoras transcritas relacionadas ao objetivo (segunda coluna), as análises iniciais do que estávamos encontrando de semelhante ou contraditório (terceira coluna).

Este processo de olhar primeiramente para o que as professoras relatavam no grupo focal levou um tempo considerável, pois realmente eram muitos aspectos interessantes no que elas traziam, nos diálogos que estabeleciam entre si, nas histórias que contavam. Esse mapeamento dos aspectos semelhantes e distintos dos relatos das participantes da pesquisa deu origem a um primeiro conjunto de categorias e subcategorias, que mais posteriormente colaborou na construção dos capítulos da tese. Ao organizar as falas transcritas das professoras em algumas categorias e subcategorias, iniciamos a análise e interpretação mais aprofundada dos dados, relacionando com nossa fundamentação teórica e com as pesquisas já realizadas sobre nosso objeto de estudo, apresentadas no capítulo dois.

Quando realizamos a análise mais detalhada possível dos elementos expressos nas falas das professoras durante as sessões de GF, fizemos o mesmo movimento com as entrevistas em profundidade, inserindo-as nas categorias já existentes e criando outras categorias e subcategorias, a partir do que as professoras trouxeram exclusivamente nestes momentos e com essa técnica de pesquisa.

As observações de campo realizadas nesta pesquisa, aconteceram tanto no contexto presencial como no virtual. Estas foram fundamentais para entendermos melhor as relações estabelecidas entre as docentes, assim como a forma como se organizava o cotidiano delas no CEI. Por questões de encerramento de prazo para finalização desta tese, optamos por focar as análises no vasto material oriundo das sessões de GF e nas entrevistas individuais.

Dessa forma, neste momento, a maioria dos registros escritos no diário de campo ainda não serão analisados, mas, posteriormente, analisaremos e interpretaremos o que observamos no contexto do CEI e nos momentos de interações virtuais, combinado aos dados que já foram analisados do que observamos nas entrevistas e sessões de GF.

Vale destacar, que as primeiras análises escritas decorrentes das falas das professoras, surgiram de forma muito tímida e imatura, todavia, o processo de diálogo constante com a orientadora deste estudo, com suas reflexões e experiências como pesquisadora e na área da Educação Infantil, ajudaram a refinar nossas reflexões e amadurecer interpretações do que os sujeitos apontavam.

Foi fundamental, desde o início da construção do projeto de pesquisa que fundou essa tese, compreender que a análise dos dados, considerada por muitos, a última etapa do ciclo de uma pesquisa (MINAYO, 2013) não pode ser esquecida durante todo o percurso da pesquisa, desde o primeiro movimento de inserção no *locus* com os sujeitos.

Por todo o processo intenso, muitas vezes, doloroso de pensar e fazer pesquisa, esse estudo defende a análise de dados numa perspectiva qualitativa, que não é mera organização de informações construídas no campo, é “a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria” (MINAYO, 2013, p. 27). Nesse sentido, desejamos que essa tese possa colaborar de forma singular e contextualizada com nosso percurso enquanto pesquisadora e com o compartilhamento de uma pesquisa qualitativa e ética.

5 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES

RELATO DOCENTE

Não sei ser professora não!

*Eu estava lembrando aqui da minha primeira vez em sala com as crianças, eu fazia o científico na época, uma colega disse assim: “Eva tem uma escola precisando de professora, a coordenadora é minha amiga, vamos se inscrever? Eu disse: “**Mulher, mas eu nunca ensinei, não sei ser professora não. Mas vamos**”! Então, eu fui. Chegando lá, eu fiquei na sala de maternal, era o infantil III, **fiquei muito perdida, eu não sabia muito o que fazer**, mas a coordenadora ficava me dizendo: “Canta com eles”! Eu dizia: “Mas eles não sabem cantar, eu fico cantando sozinha”. Ela dizia assim: “Mas é assim mesmo, você vai cantando e eles vão aprendendo”. Na época eu avisei a ela, olha eu não tenho o pedagógico. Mas ela disse: “Tudo bem, vai dar certo”! Já nessa época eu comecei a me **encantar, mesmo sem saber, sem ter essas orientações, sem ter teoria, eu era encantada. Eu fazia o que eu tinha aprendido como aluna, mesmo não tendo feito educação infantil quando criança, eu tinha como referência os professores da alfabetização** na época, era como eu ia fazendo, mesmo as crianças sendo muito pequenas, **as orientações que a gente tinha da coordenadora era trabalhar com as crianças a letra “A”, cobrir, cantar, essas coisas! Mas, intuitivamente, eu tinha esse olhar para as falas das crianças, mas não sabia como fazer [...]***

(GF 1, 01/10/2020 – Profa. Eva, grifo nosso)

Neste capítulo discutiu-se os principais dados construídos no percurso da pesquisa em relação a um dos objetivos definidos para esta tese, a saber: Apreender quais especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, as professoras consideram constituintes da identidade docente nessa etapa da Educação Básica.

Esse trecho de fala da professora Eva escolhido, numa leitura rápida, pode até parecer que não tem relação com o título deste capítulo, que trata sobre as especificidades da docência na EI. Todavia, se olharmos de perto, com cuidado e fizermos uma relação com a história da própria etapa da qual estamos tratando e da construção da profissionalidade docente com crianças pequenas no Brasil, conseguimos fazer aproximações.

As especificidades da docência com bebês e crianças, foram conversadas com as professoras do CEI participante da pesquisa em duas ocasiões, nas sessões de grupo focal no ano de 2020, de forma mais direta foi tema do primeiro grupo focal.

Escolhemos neste capítulo explicitar relatos das professoras que ocorreram nas sessões, entendendo que fornecem mais elementos para discussão e compreensão do objetivo que pretendemos elucidar, assim como, percebemos que surgiram aspectos interessantes nas falas das participantes, a partir da fala dos pares que estavam na mesma sessão do GF, essa interação é uma das características que esse tipo de técnica de pesquisa possibilita e que se tornou fundamental para as análises deste estudo. Apesar do tema deste capítulo ter sido também tema da primeira sessão de GF, durante a segunda sessão que tratava de outro tema foram surgindo diálogos que se relacionavam as especificidades da docência na EI.

Dessa forma, reiteramos que discorreremos sobre as percepções das professoras do CEI em relação às especificidades da docência na Educação Infantil, para tanto, organizamos dois subitens, em síntese: 5.1 **“Eu me sinto professora de verdade”**: A percepção das professoras sobre as especificidades da docência na Educação Infantil: 5.1.1 O que é ser docente de bebês e crianças; 5.1.2 Concepções a respeito das especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil ; 5.2 **O olhar do outro sobre a docência na EI**: 5.2.1 A visão da sociedade; 5.2.2 A visão que os pares docentes do CEI.

Destacamos ainda que, neste capítulo, iremos nos deter especificamente nas percepções das professoras, pois as observações realizadas no contexto da pesquisa, que poderiam nos permitir elementos para as nossas percepções, foram insuficientes, tendo em

vista, a suspensão das atividades presenciais no CEI Ana Beatriz Cerisara, em virtude da pandemia.⁵⁵

Vale lembrar que as análises realizadas tomam como referências as contribuições teóricas trazidas nos capítulos dois e três, às quais são acrescentadas outras leituras necessárias para aprofundar a compreensão das temáticas que emergiram a partir das reflexões pertinentes aos dados.

5.1 “Eu me sinto professora de verdade”: A percepção das professoras sobre as especificidades da docência na Educação Infantil

Neste item discutiremos como as professoras compreendem a docência na Educação Infantil, destacando em suas falas, especialmente, sentimentos e concepções relacionadas às especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas. Durante a pesquisa trouxemos para as professoras, algumas temáticas a serem discutidas em grupos focais. O tema: As especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas: o papel dos pares na construção da identidade docente na Educação Infantil, foi o foco apresentado por nós para o diálogo com as professoras no GF 01.

As especificidades dessa docência, também foram apontadas pela maioria das professoras, durante a segunda sessão de GF. Em maior ou menor profundidade, elas trouxeram elementos que consideram constituir uma certa imagem docente na EI.

Será nessa perspectiva que traremos as discussões nos subitens que seguem, levando em consideração o que a literatura da área apresenta sobre as especificidades do trabalho docente com bebês e crianças, mas, principalmente, o que as professoras nos revelam quando expressam em seus relatos seus sentimentos, trajetórias, valores e concepções referentes a esse tema.

Afinal, como muitos especialistas já apontam em livros, artigos e outras publicações aspectos importantes do papel das professoras da primeira infância, nossa

⁵⁵ Ver mais detalhes em capítulo 4, que aborda a metodologia da pesquisa.

perspectiva foi ouvir delas, que vivem essa docência o que consideram ser específico do trabalho pedagógico que realizam.

5.1.1. *O que é ser docente de bebês e crianças?*

Antes de iniciarmos a discussão com as professoras mais focada no tema do GF 01, no qual elas falariam livremente sobre o que pensavam sobre as especificidades da docência na EI, questionamo-las sobre como se sentiam em ser professor

das da Educação Infantil, o que era para elas ser docente de bebês e crianças? O intuito da pergunta era um pouco “quebrar o gelo”, deixar as professoras mais à vontade e menos tensas, assim como, ter primeiras impressões a respeito do tema, já que quando trouxessem respostas a estas questões, estariam, talvez, apontando algumas especificidades da docência e entraríamos na discussão do tema central previsto para aquele encontro.

No relato da professora Eva, que abre este capítulo, a palavra “encantada” surge na fala dela duas vezes, o que foi repetido por algumas professoras durante o GF 01, em que também trouxeram esse sentimento de “encantamento” quando se referiam ao ser docente na Educação Infantil:

[...] Eu fui fazendo disciplinas de EI, conversando com outras professoras mais experientes, conhecendo professoras, e chegou ao ponto que eu me apaixonei pela EI, fiz um mergulho nessa fase do ensino, me **encantei** muito e ainda me **encanto** (GF 01, 01/10/2020, Profa. Flor, grifo nosso).

[...] a educação infantil é **encantamento** todos os dias, todos os dias têm algo novo, todos os dias a gente está ali aprendendo com elas (crianças) [...](GF 01, 01/10/2020, Profa. Brisa, grifo nosso).

[...] ser professora na educação infantil é ser uma eterna aprendiz, eu me sinto desafiada todos os dias, não vou dizer que é fácil, não é fácil! Eu sou **encantada** em ser professora da EI. Já nessa época eu comecei a me **encantar, mesmo sem saber, sem ter essas orientações, sem ter teoria**, eu era **encantada** (GF 01, 01/10/2020, Profa. Eva, *grifo nosso*).

Outras professoras também expressaram a palavra encanto/encantamento/encantada quando se referiam ao trabalho nesta etapa da educação básica. Algumas docentes apontaram ainda sobre serem “apaixonadas” pela EI. Entendemos que estas falas demonstram uma identificação das docentes com a etapa da EI, um sentimento

de bem-estar e contentamento em trabalhar com os bebês e as crianças. Além disso, percebemos que esse encantamento parece ter relação com o que aprendem ao observarem as próprias crianças, como podemos ver no discurso da profa. Gina:

Eu me sinto realizada, eu me sinto dentro de **um território de encantamento**, eu sinto uma responsabilidade muito grande, **eu me sinto apta a aprender com elas (crianças)**. E estar com eles e vivenciar a EI é me permitir resgatar um pouco da minha essência que diante da caminhada, da **nossa trajetória a gente vai perdendo, a gente vai perdendo a sensibilidade, o encantamento** de contemplar a natureza, de contemplar uma arte, o belo, as gotas de chuva, então, eu digo muitas vezes, eu tenho muito mais ganhado de estar como professora de educação infantil, tem enriquecido a minha pessoa, **eu me sinto em constante transformação**, o tempo todo. (GF 01, 01/10/2020, profa. Gina, *grifo nosso*).

Tanto Brisa quanto a Gina trouxeram em seus discursos o quanto aprendem com as crianças no cotidiano. Talvez essa seja uma especificidade da docência sobre a qual não lemos com frequência nos livros e artigos científicos: encantamento. Não no sentido alienado de ficar encantada com as crianças, porque são seres humanos que estão o tempo todo prontas a encantar e nem no sentido de que as professoras têm de ser encantadoras, sempre sorridentes e felizes! Mas na perspectiva de se maravilhar junto com as crianças com as descobertas delas, de investigar e pesquisar junto com elas a partir de suas curiosidades, de contemplar com encanto paisagens, objetos, obras de artes e os fenômenos simples do cotidiano, é desse encantamento que falamos.

Quando as professoras trouxeram a palavra encantamento, pareciam também dividir um sentimento daquele grupo de docentes, que compartilha um mesmo espaço-tempo, que estão aprendendo juntas a observar e se “apaixonar” e “encantar” com o que escutam e veem dos bebês e crianças. Enquanto pesquisadora, posso dizer que fiquei “encantada” quando cheguei pela primeira vez ao CEI. Primeiramente fui acolhida pelo porteiro com muita educação e gentileza. Logo na entrada do CEI me deparei com um ambiente em que a natureza era cultivada, com plantas, flores e um belo jardim, além disso havia uma fonte de água construída pelo porteiro a pedido das crianças para que os passarinhos tomassem banho e bebessem água. Além disso, logo na entrada existia uma placa dizendo: Aqui é lugar de ser feliz! Não posso negar, também fui arrebatada por um sentimento de encantamento!

Nesse sentido, concordamos com a ideia de Luciana Ostetto (2012, p. 11), expressa no livro cujo título é: *Encontros e encantamentos na educação infantil*, quando afirma que:

Ao falarmos de encantamentos, falamos tanto do maravilhar-se com as crianças e das possibilidades de trabalho no cotidiano educativo, quanto do descobrir as delícias de se fantasiar, de ler um conto de fadas, de fazer arte por parte dos adultos. Encantamentos de educadoras que se põem o desafio de resgatar sua marca, se desenho, sua palavra, seus desígnios. Encantamentos que são fruto do movimento de imaginas e criar, na vida e na educação infantil.

A professora Gina trouxe exatamente um pouco do que aponta a autora: “eu me sinto apta a aprender com eles. E estar com eles e vivenciar a EI é me permitir resgatar um pouco da minha essência”. No discurso das professoras, o encantamento não foi algo pronto, inato, mas algo construído na relação com as crianças. Parece que as professoras foram se encantando com o que vivem nas interações cotidianas com os meninos e as meninas da EI e com suas parceiras de trabalho.

É importante pensarmos nisso, para não cairmos na armadilha de imaginar que a etapa da EI é sempre um “território de encantamento”. Muitos espaços organizados e relações vividas que ocorrem nesta etapa são exatamente o oposto de encantadores. São lugares extremamente tóxicos, especialmente quando se pensa em infraestrutura e no campo das relações entre as pessoas (adulto-adulto, adulto-crianças). Nesse sentido, sabemos que para a Educação Infantil ser um espaço-tempo efetivo de encantamento para crianças e adultos, muitos desafios têm de ser superados, de forma colaborativa, entendendo que a função da EI é possibilitar o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996), assim como o desenvolvimento profissional dos adultos que ali atuam. Encantar as crianças e se encantar enquanto docente não tarefa fácil, é um processo cotidiano de mudança de práticas e de valores. Como disse a professora Eva no trecho exposto acima, em relação ao trabalho docente na EI: “eu me sinto desafiada todos os dias, não vou dizer que é fácil, não é fácil”.

Já a professora Vitória, quando perguntamos o que é ser docente da educação infantil e de como ela se sente sendo professora de crianças, respondeu também trazendo uma perspectiva de trabalho desafiador na EI, expressou ainda algumas singularidades do papel docente nesta etapa da Educação Básica.

Hoje, **eu me sinto desafiada. Desafiada no sentido de que hoje eu ainda vejo uma conjuntura das pessoas de olhar para a Educação Infantil com olhar apenas assistencial**, as vezes eu tenho a sensação que eu e meu grupo de colegas remamos contra a maré. Então, eu me vejo muito desafiada, não desacreditada, eu não descredito, eu me sinto desafiada, o que é bom, porque eu gosto de ser desafiada, para mostrar que tem de ser diferente. Eu anotei também, que eu me sinto referência, **eu me sinto importante, me sinto referência**, quando eu falo com a criança, eu penso que eu sou a referência para ela. Então, eu tento mostrar, seja falando, seja em ações, nos gestos, no olhar, tudo que eu quero dizer para essa criança eu me coloco no lugar dela. Eu sou uma referência para ela, sou referência para família dela. (GF 01, 01/10/2020, profa. Vitória, *grifo nosso*).

A professora Vitória trouxe aspectos relevantes a serem discutidos na área da EI, como por exemplo, um olhar da sociedade sobre a EI como um lugar de “guarda”, que apenas realiza cuidados higiênicos e de alimentação de forma mecanizada, e não um espaço de práticas sociais e culturais, que cuida e educa de forma indissociável, que deve possibilitar experiências que garantam às crianças no cotidiano das creches e pré-escolas os direitos de aprendizagens e desenvolvimento de conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Outro aspecto interessante na fala dessa professora é que diz o quanto se sente importante e referência como docente da EI. Já a professora Flor comenta sobre sua importância dentro da educação, destacando a singularidade da faixa etária que atua como docente.

Como você se sente sendo professora da EI? Eu me sinto acima de tudo muito profissional, eu **me sinto uma profissional**. Porque uma vez eu ouvi uma pessoa dizendo: “eu não me sinto professora, sendo professora de EI”. Eu me sinto professora, eu me sinto uma profissional, me sinto muito bem com o que eu faço, sinto que eu **tenho um papel muito importante diante de todas as etapas da educação**, porque **eu estou trabalhando com a primeira fase da vida**. Me sinto muito responsável, gratificada, as vezes **me sinto até importante sabe (risos), eu me sinto importante**, olha eu sou importante viu dentro da educação! [...] **Me sinto importante por estar trabalhando com as crianças** [...] (GF 01, 01/10/2020, Profa. Flor, *grifo nosso*).

As duas professoras mencionadas anteriormente expressam um sentimento de importância como professoras de EI, em relação ao papel de referência que desempenham para as crianças e suas famílias. Elas apontam um valoroso avanço no que se refere a identidade da docência na EI, pois revelam um novo olhar sobre essa docência. Muitas vezes,

ao longo da história da Educação Infantil, a profissão docente foi marginalizada, vista como aquém da docência exercida nas demais etapas da Educação Básica e no Ensino Superior.

De fato, no levantamento de pesquisas sobre o tema da identidade docente realizado, apresentando no capítulo dois desta tese, encontramos estudos como os de Mussucato (2012), Silva (2013), Oliveira (2014) entre outros, que indicam certa fragilidade da imagem que ainda se tem da docência na Educação Infantil. Apenas no estudo de Silva (2013), as estudantes de pedagogia, sujeitos de sua pesquisa, já parecem entender que as “competências e habilidades das quais lançam mão para exercer a docência em creches e pré-escolas, não são decorrentes da ‘natureza’ feminina, mas construídas no processo formativo e no próprio exercício profissional”. Todavia, a imagem que se tinha há algumas décadas e que ainda se perpetua em muitos discursos em relação a ser professora de crianças pequenas é marcada por uma ideia de que é preciso um “dom”, “de gostar de crianças” ou “de ser mãe” para atuar na EI.

Quando as professoras participantes de nossa pesquisa, trouxeram que se consideram importantes, que se sentem referências e profissionais, já conseguimos perceber um certo avanço nessa construção da identidade docente. A professora Flor, trouxe aspectos ainda mais profundos, como a ideia de que quanto menor a criança, mais reconhecido deveria ser a docência de quem atua com ela. Quando a professora diz que se sente importante e uma profissional, pois atua com o ser humano na primeira fase da vida dele, é extremamente coerente, pois sabemos da complexidade que é trabalhar como professores de bebês e crianças, sendo preciso um alargamento de relações, conhecimentos e aspectos diferenciadores que configuram a profissionalidade específica no trabalho na EI (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

5.1.2. Elementos que constituem as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil

No capítulo três desta tese, apontamos elementos que consideramos imprescindíveis das especificidades que constituem a docência na EI brasileira, tendo como ponto de partida o que vem sendo discutido na área nas últimas décadas, assim como na legislação vigente (BRASIL 1996; BRASIL 2009; BRASIL 2017) e pesquisas no âmbito das

Pedagogias da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007) e Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 2001).

Os elementos que consideramos, nesta tese, sustentar e constituir a prática docente na Educação Infantil são: interações e relações de escuta; parceria com as famílias; documentação pedagógica; planejamento de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento; organização de contextos para as experiências (tempos e espaços/materiais).

É importante lembrá-los, pois iremos perceber que de forma recorrente, algumas professoras trouxeram em suas falas alguns destes elementos, quando perguntamos sobre quais especificidades constituem a docência da EI. Por exemplo, a professora Gina, expressou que:

[...] **respeitar a criança como um sujeito de direitos**, com desejos, com curiosidades, então, eu vejo muito isso na nossa instituição, da gente ter esse **olhar sensível para os interesses** das nossas crianças, tudo o que pensamos e conversamos é para possibilitar para elas **vivências de encantamento**, para elas protagonizarem [...] ter essa **sensibilidade no olhar, essa observação, essa escuta** das nossas crianças. (GF 01, 01/10/2020, profa. Gina, *grifo nosso*).

Neste trecho da narrativa de Gina, podemos encontrar alguns elementos que as pesquisas e a legislação brasileira destacam como necessários na docência com bebês e crianças, como, por exemplo, o respeito às crianças como sujeitos de direitos, primeiro aspecto da especificidade da docência que ela aponta. Isso é fundamental, tendo em vista que, muitas vezes, as crianças não são vistas como pessoas e, assim, não são respeitadas e ouvidas. Se não são consideradas pessoas, não têm direitos!

Dessa forma, quando a professora Gina inicia sua fala com essa ideia, isso pode nos levar a considerar uma concepção de relação horizontal, respeitosa e ética com os bebês com as quais atua⁵⁶. Ela expressou, ainda, a necessidade de um olhar sensível para a escuta e observação das crianças, o que também merece destaque, pois aponta que a construção de uma relação de escuta com as crianças, parece ser algo importante para essa professora. Além disso, trouxe os aspectos da *observação* e da *escuta*, que corroboram com uma pedagogia que

56 A professora Gina atuava em 2020 com bebês de um ano de idade, na turma de Infantil I.

tem a documentação pedagógica como elemento de referência para a construção das práticas pedagógicas na EI.

A professora Gina relata, também, que procura, conjuntamente com as outras colegas docentes, possibilitar *vivências de encantamento*. Vale lembrar, que essa mesma professora trouxe em sua perspectiva sobre ser docente na Educação Infantil, a importância de se encantar com as descobertas das crianças. Assim, é como se, na medida em que organiza espaços, situações e experiências que encantam as crianças, a professora também se encanta com o que observa, uma ação retroalimenta a outra e novas possibilidades de fazer encantar e se encantar podem emergir.

Sobre a escuta das crianças, outra professora, Flor, apontou como essa prática faz parte da sua docência. Ela enfatizou que, mesmo não tendo sido ouvida quando criança pelos adultos com os quais convivia, considera o respeito ao que a criança expressa importante, assim como enfatizou ser necessário se colocar no lugar do outro:

[...] como eu falei para vocês, eu não tive educação infantil, conseqüentemente eu vivi numa família que tinha muitos adultos. **Eu não era muito escutada**, já pensou? Escutar uma criança? Respeitar uma criança? Isso não existia muito (risos) durante a minha infância! Quando eu vejo as crianças hoje, eu me coloco no lugar delas, **o que ela está sentindo, qual é o sentimento que se passa com ela, respeito isso, no sentido de acolher, de ouvir** [...]

O primeiro elemento que destacamos nessa tese como crucial para uma Pedagogia da Educação Infantil, uma Pedagogia democrática, participativa e que respeite os direitos de meninas e meninos é **uma relação de escuta**, são interações respeitosas, empáticas dos docentes com as crianças e suas famílias. As concepções teóricas dos autores que discutimos em nosso referencial teórico (BARBOSA, 2009; FORTUNATI, 2017; MALAGUZZI, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2013; RINALDI, 2017) apontam as interações de boa qualidade e a escuta das crianças como ponto de partida e chegada no trabalho pedagógico na EI. As aprendizagens e o desenvolvimento das crianças acontecem por meio das interações de qualidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2013). Mas não é qualquer interação! Não é qualquer Educação Infantil, não é qualquer pedagogia. Assim, não é qualquer professor que entende que estes elementos são a base de qualquer trabalho pedagógico com bebês e crianças. As interações e as relações de escuta só acontecem em uma

EI, em uma pedagogia participativa e democrática, com professores que realmente acreditam no poder transformador de uma relação dialógica desde a mais tenra idade, de uma ética das relações que não se consegue descrever em nenhum livro, porque é só na relação cotidiana com cada menino, cada menina que se estabelece, que se cuida e se fortalece. Nesse sentido, foi muito interessante encontrar nas perspectivas das professoras participantes da pesquisa, essa relevância na escuta e na observação das crianças como aspecto que consideram ser específico da docência na EI.

Ainda tratando das especificidades do trabalho docente na EI, a professora Ecília trouxe novos aspectos que ainda não tinham surgido em nenhuma fala durante o GF:

[...] o que faz muita diferença na minha atuação na educação infantil, é o **nosso ambiente de trabalho, aquilo que vem desde a gestão, a visão de criança, aquilo que a gente quer atingir: a sensibilidade da criança, o encantamento!** Então, esse olhar para a criança, como sujeito, como uma pessoa que está crescendo, na melhor fase de descoberta e aprendizado, a gente poder fazer o melhor para essa criança, a gente dar possibilidade de descoberta de mundo, isso é maravilhoso [...] A gente tem algo que nos ajuda muito, que foi a vinda do Ateliê⁵⁷, **mudou muito a nossa visão em relação a deixar essa criança descobrir, a gente dando a ela as condições e as possibilidades.** Isso é fantástico! (GF 01, 01/10/2020, Profa. Ecília, *grifo nosso*).

Os trechos grifados foram escolhidos pois instigam algumas reflexões inéditas em relação ao que tínhamos analisado até o momento. A professora Ecília expressou que sua ação docente é marcada pelo “ambiente de trabalho” do CEI, afirmando que desde a gestão da instituição até os demais profissionais “a gente” parece existir uma certa “visão de criança” e um objetivo a ser alcançado por todos: “a sensibilidade da criança, o encantamento”. Discutiremos estes dois aspectos de forma mais aprofundada.

57 O Projeto Ateliê na Educação Infantil faz parte do Fortaleza 2040 - um planejamento participativo de desenvolvimento a curto, médio e longo prazo, envolvendo todos os setores e comunidade em geral do município. Nessa perspectiva, o Projeto proporciona às turmas do Infantil I ao Infantil V acesso a ambientes destinados às experiências estéticas, com periodicidade semanal. Para tanto, os professores buscam conhecimento sobre a linguagem estética na perspectiva da criança pequena por meio de encontros para estudos de aprofundamento sobre a relevância da linguagem estética no desenvolvimento e aprendizagem da criança e do uso do espaço ateliê como meio de catalisação do seu desenvolvimento integral (FORTALEZA, 2020, p. 7).

A professora depois fala um pouco que visão de criança é está a qual se refere: “uma pessoa que está crescendo, na melhor fase de descoberta e aprendizado”. O que a professora chama de “visão”, Malaguzzi (1999) se refere como imagem. Como nos referimos no terceiro capítulo desta tese, para este pedagogo italiano, tudo começa na imagem de criança que se tem! A professora Ecília expressa que o grupo de profissionais, desde a gestão, considera as crianças como pessoas em desenvolvimento. Além da imagem de criança, Ecília ainda nos indica um objetivo comum a ser atingido pelo grupo de profissionais do CEI: desenvolver a “sensibilidade” das crianças e colaborar para que elas se “encantem” nas experiências vividas.

Essa escolha apontada pela professora, nos faz refletir sobre o próprio objetivo da Educação Infantil, como etapa da educação básica que tem como função primordial o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996). Nesse sentido, é importante destacar que a professora trouxe em sua fala uma certa meta a ser atingida que foge dos padrões da escola tradicional, que defende uma dada pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). Em uma pedagogia transmissiva, não se tem como foco desenvolver a sensibilidade das crianças, muito menos o encantamento! Porém, em uma perspectiva democrática de Educação Infantil, defende-se a ideia de desenvolvimento integral, na qual cabe sim ter como objetivo encorajar a sensibilidade nas crianças e propor no cotidiano educativo experiências que possibilitem o encantamento de meninas e meninos.

As ideias de Ecília nos convocam a pensar nos possíveis avanços que esse grupo de professoras, neste CEI, parece construir em relação à profissionalidade específica que a EI exige. Pois quando a referida professora aponta este objetivo em comum dos profissionais da instituição, deixa claro um desejo de se romper com objetivos tradicionais e transmissivos de se fazer EI. Outro aspecto importante é que, ao destacar esse objetivo a ser atingido, ela não o trouxe como objetivo individual dela, de forma solitária, mas o trouxe como algo coletivo, algo que o grupo de pares deve alcançar e garantir no cotidiano.

Outra professora, Vitória, apresenta como especificidade do trabalho na EI a defesa da criança como centro da ação pedagógica.

A primeira coisa que eu pensei quando a Carine perguntou sobre a especificidade da educação infantil, veio assim na minha cabeça pontual, **o trabalho pedagógico pautado na criança** [...] o ensino fundamental é

pautado no currículo, **em nenhum momento eu vejo no ensino fundamental uma educação pautada no sujeito, mas sim no currículo, nos conteúdos, tudo pré-determinado, pensado a partir de uma avaliação externa.** Na educação infantil não! A gente faz o trabalho pedagógico pautado na criança, no subsídio que ela nos dá, **a gente caminha com base no que ela nos oferece [...]** a **centralidade do trabalho na criança.** (GF 01, 01/10/2020, Profa. Vitória, grifo nosso).

As ideias expressas por essa professora podem ser identificadas em duas vertentes antagônicas, que precisam ser exploradas aqui, no sentido de desmistificar alguns conceitos importantes relativos à EI. Compreendemos que, em sua fala, Vitória parece fazer a defesa de que na etapa da Educação Infantil a criança é vista como centro do planejamento como apontam as DCNEI (BRASIL, 2009) e que no Ensino Fundamental o centro do planejamento é o conteúdo, um currículo pré-estabelecido. Quando ela trouxe a criança como centro da ação docente, do planejamento, ela apontou uma visão de currículo, porém, não deixa claro que a Educação Infantil também possui um currículo em curso, construído junto com as crianças no cotidiano, a partir de uma articulação dos saberes das crianças com os conhecimentos de patrimônio cultural, científico, artístico, ambiental e tecnológico da sociedade (BRASIL, 2009). Em sua fala a professora expressou também uma ideia muitas vezes difundida entre os professores, de que na EI as ações realizadas no cotidiano devem partir apenas do que as crianças trazem. Essa percepção confusa de currículo e de escuta as crianças é perigosa para a construção da identidade da etapa da EI e da própria profissionalidade docente nesse âmbito.

Quando a professora relata que “a gente caminha com base no que ela (criança) nos oferece”, suscita a ideia de uma relação de escuta da criança, das necessidades que ela expressa, dos interesses e curiosidades que apresenta. Porém, essa fala também pode despertar reflexões num sentido que ainda é muito difundido entre os professores da EI, uma confusão deste profissional na compreensão do seu papel na escuta das crianças, do que deve ser feito com essa escuta e o por que ela é importante.

A criança ser o centro do planejamento pedagógico requer uma compreensão alargada de pedagogia, que rompe com duas ideias reproduzidas durante muitas décadas: o professor como centro da ação pedagógica e ou o conteúdo a ser ensinado como centro do currículo. Entender a criança como centro do planejamento também significa desmistificar que a criança vai dizer “com todas as letras” para os professores cotidianamente o que

desejam realizar, viver, pesquisar e descobrir. Entender a criança como centro do planejamento só é possível dentro de uma concepção democrática e participativa de educação, em que as interações e as relações entre adultos e crianças sejam vistas como “dimensão pedagógica nuclear” no contexto da EI (ARAÚJO, 2013, p. 44).

Para que as crianças tenham o que dizer, ampliem seus repertórios, saberes e interesses, o papel docente é fundamental e envolve, especialmente, planejamento e proposição de diversificadas situações que despertem nas crianças conexões com outros conhecimentos, experiências e temas de seus interesses. Dessa forma, o grupo de crianças, conjuntamente com seus professores, vai construindo um conjunto de temáticas do que desejam descobrir e investigar com maior profundidade, seja por meio de projetos, sequências didáticas e outras metodologias que possibilitem aprendizagens através de múltiplas linguagens (gestuais, plásticas, orais, musicais, gráficas, dramáticas, entre outras).

A pesquisadora italiana Tognetti (2017) defende uma ideia de que na EI o professor realiza uma “pedagogia indireta”, em que através das relações, este dá visibilidade às experiências infantis, ou seja, situa as crianças como centro da ação pedagógica. Atuar de forma indireta, organizando os contextos, planejando situações diversas e observando a participação das crianças, não significa que o professor não desempenha um papel central, ao contrário, isso mostra uma profunda compreensão da atuação docente na EI. Para a autora, as crianças já têm muito a nos dizer e os adultos devem estar abertos para escutá-las e esperar o inesperado e não o padronizado.

Nessa perspectiva é necessário que os docentes de EI compreendam que realizar uma pedagogia indireta não significa realizar uma pedagogia indiferente, o que implica ofertar todas as possibilidades didáticas para que meninos e meninas expressem todo seu potencial vivendo diferentes experiências (Art. 9º, DCNEI, BRASIL, 2009) com diversos materiais, espaços, contextos, situações, interações e conhecimentos. Não se cria no vazio, não há processo de aprendizagem e nem descobertas na negligência. É preciso enfatizar que escutar e observar as crianças é fundamental para a docência na EI, mas entender o que fazer como essa escuta e observação é tão importante quanto. Nesse sentido, vale lembrar o relato da professora Eva que inicia este capítulo dizendo: “intuitivamente, eu tinha esse olhar para as falas das crianças, mas não sabia como fazer”.

Quando ela trouxe a expressão “intuitivamente”, para nós significa que existia uma sensibilidade para escutar as crianças, porém ela afirma não saber o que fazer com estas falas. Isso demonstra uma fragilidade teórica e prática na constituição dessa prática tão fulcral na docência na EI. Pois a escuta é elemento norteador para o entendimento do que é considerar a criança centro do planejamento.

Vale destacar, que consideramos relevante trazer essa discussão aqui, a partir da fala da professora Vitória, pois nos pareceu importante destacar a confusão que ainda existe em relação as crianças serem o centro do planejamento pedagógico, isso não significa dizer que na sua ação com as crianças a referida professora realize tais práticas, porém em sua fala nos trouxe estas questões.

A professora Gina apresentou outro aspecto importante em relação às especificidades da docência na Educação Infantil: “Eu acredito que **compreender e entender os processos de desenvolvimento das nossas crianças, respeitando o ritmo de cada uma**, porque cada uma é singular, isso faz parte das nossas especificidades” (GF 01, 01/10/2020, Profa. Gina, *grifo nosso*).

Entendemos que essa ideia expressa pela professora necessariamente está ligada à ação de estudar, para melhor entender os processos de desenvolvimento das crianças, de como elas se apropriam de conhecimentos, desenvolvem habilidades, estabelecem relações, levantam hipóteses etc. Para entender estes processos é preciso, além da observação empírica, estudar sobre desenvolvimento infantil. Durante as entrevistas individuais, algumas professoras relataram que um dos temas mais abordados nos momentos de diálogos delas com os pares, é o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças com as quais atuam.

Realmente, a EI tem como função primeira garantir o desenvolvimento integral das crianças, como previsto na LDB (BRASIL, 1996), o que requer dos profissionais que atuam nesta etapa uma amplitude de conhecimentos em relação ao desenvolvimento humano, entendendo que nenhum aspecto se sobrepõe ao outro, mas que o sujeito deve ser visto em sua integralidade e singularidade. Mesmo a EI sendo um espaço-tempo de experiências coletivas, de práticas sociais e culturais, cada menino e menina tem de ser percebido em suas necessidades e possibilidades particulares. Cada sujeito tem de ter o direito de aprender e se

desenvolver com respeito e afeto. Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 6) nos ajuda a ampliar essa discussão afirmando que:

A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado — como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular — como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente.

Por isso, é fundamental o estudo contínuo dos profissionais da Educação Infantil, pois o desenvolvimento infantil, apesar de ter certas características comuns, não é algo estático e padronizado, pois cada criança traz consigo seus modos de ser e estar no mundo construído na interação com os contextos dos quais participa.

A pergunta sobre as especificidades da docência na EI, também provocou, de forma indireta, outras professoras a incluírem a importância do estudo e da formação continuada em seus relatos:

[...] **a nossa formação continuada**, ela é muito importante para percebermos cada vez mais e melhor a criança. Então eu acho que **o estudo nos ajuda muito a perceber mais essas crianças** (GF 01, 01/10/2020, Profa. Flor, grifo nosso).

O que eu ia falar era sobre **essas questões dos estudos, do fazer, do estar no cotidiano, sair desse engessamento, se perceber, que esse estudo ele chegue até a sala, para que você se perceba**[...] Por exemplo, por muito tempo, eu levava a vivência, a atividade e já tinha a resposta que eu queria que as crianças me dessem, se as crianças não chegassem naquilo que eu esperava, eu ficava o tempo todo remoendo e quando não conseguiam, era um peso muito grande, um fardo. Eu pensava: “Essa aula não prestou, não sei porque eu inventei isso!” Eu pensava assim! Então, **o que o estudo traz é você se perceber, que você leva algo para essa criança, mas que essa criança também traz algo para você. Os estudos fazem você se perceber, mudar de postura, buscar ser essa nova professora**, buscar dentro de você ter sensibilidade, não só na fala, mas nas ações do dia a dia, que não é fácil, é difícil! (GF 01, 01/10/2020, Profa. Eva, *grifo nosso*).

As três professoras manifestaram que o estudo impacta para uma transformação das práticas docentes, ajudando-as a se perceberem e a perceberem as necessidades e competências das crianças com as quais atuam. A professora Flor apontou que a formação

continuada que participa a ajuda a perceber “mais e melhor a criança”. Ela não fala de uma formação distante, idealizada, ela afirma: “a nossa formação continuada”. Isso pode significar um contentamento com o tipo de formação que participa. Este tema será melhor discutido no próximo capítulo, mas é válido enfatizar o que ela afirma: que essa formação a ajuda a perceber mais e melhor a criança.

Já a professora Eva, expressa uma ideia de entrelaçamento entre se perceber a partir dos estudos e perceber a criança. É como se, na medida em que ela realiza estudos, percebe suas lacunas e dificuldades em relação à prática pedagógica, assim como descobre a potencialidade que existe nas crianças. Quando Eva diz: “o que o estudo traz é você se perceber, que você leva algo para essa criança, mas que essa criança também traz algo para você”, expressa uma ideia de currículo, em que há articulação entre os saberes das crianças e dos professores. Além disso, em suas considerações a professora apontou uma perspectiva de que o estudo a faz mudar sua relação cotidiana com as crianças, deixando práticas antigas, como, por exemplo, considerar como válidas outras respostas das crianças, não focando mais apenas no que ela tinha como objetivo, mas ouvindo o que as crianças trazem para ela.

Outro trecho muito potente para esta tese, ainda sobre as reflexões da professora Eva durante o GF 01, é a sua afirmação acerca das consequências dos estudos realizados: “Os estudos fazem você se perceber, mudar de postura, **buscar ser essa nova professora**, buscar dentro de você ter sensibilidade, não só na fala, mas nas ações do dia a dia, que não é fácil, é difícil”! Essa fala da professora tem relação com uma construção da própria identidade docente. Ao que nos parece, quando ela estuda algum tema que necessita, as leituras lhe provocam a tal ponto que a inquietam e lhe ajudam a buscar se transformar, mudar suas práticas e as suas posturas com as crianças nas ações cotidianas. Ela deixa muito claro que mudar posturas e ações não é algo fácil, ao contrário, é difícil, mas que é um processo necessário para uma professora que está na busca por “ser essa nova professora”.

Consideramos necessário entender melhor o que pode significar essa frase: “buscar ser essa nova professora”. Ela dá indícios que nos remetem a duas questões: a primeira se refere à transformação individual da docente Eva; a segunda aponta para uma mudança e transformação da identidade docente na EI, numa perspectiva de reconstrução pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Vamos discutir cada uma destas ideias.

Ao afirmar que busca ser uma nova professora, podemos empreender que Eva está incomodada com a “antiga” professora que era, da forma como fazia pedagogia na EI. Se ela está na busca por outra forma de fazer docência pode significar um desejo de rompimento com as práticas que desenvolvia e que ainda desenvolve, já que ainda está na busca por transformação. De fato, entendemos que essa busca é um processo contínuo e, segundo a teoria sobre identidade desenvolvida por Ciampa (2005), parte importante da base teórica desta tese, a construção da identidade humana é um constante processo de metamorfose. Dessa forma, acreditamos que a professora Eva evidencia esse processo que vem vivendo na construção de sua identidade docente. Assim, essa busca não tem fim, ela é permanente. Vale destacar que a professora deixa demarcado em sua fala que esse processo de mudança “não é fácil, é difícil!”, trazendo a mesma perspectiva do autor Ciampa (2005), em que expressa que a vida é metamorfose, em que as pessoas vão construindo personagens de acordo com as experiências que vivem e os contextos que habitam, passando por profundos movimentos de aceitação de si, negação de si, avanços e recuos no sentido do que desejamos ser e do que ainda somos. Nesse sentido, “as personagens são momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão” (CIAMPA, 2005, p. 205).

O segundo aspecto que abordamos em relação à afirmação da professora de buscar ser uma “nova professora”, é a sua relação com a construção da docência na Educação Infantil, em um viés de identidade coletiva. Maria Carmem S. Barbosa (2016) considera que a docência na EI não é uma docência convencional, ela está em **processo de invenção**, é uma profissão **nova** em construção. Fazendo algumas relações entre o que a autora destaca com as ideias expressas pela professora Eva podemos considerar que, se a docência na Educação Infantil é uma profissão nova e em construção, é preciso essa busca por ser uma nova professora, no sentido de desconstruir as antigas e tradicionais concepções de: ensino e aprendizagens, crianças, currículo, infâncias, Educação Infantil, docência. Ser essa nova professora tão buscada por Eva, pode ser derivada, ainda, do desejo de romper com práticas pedagógicas engessadas e de caráter transmissivo, em que o centro do planejamento nunca era a criança, mas o conteúdo ou o professor.

Apesar da área da EI já ter uma legislação forte no sentido de apontar elementos importantes para se pensar à docência na primeira infância, essa pedagogia ainda está sendo

construída, de forma coletiva e individual, em cada unidade escolar que atende bebês e crianças e de forma coletiva por quem pesquisa e realiza a formação inicial e continuada na área da EI. Nesse sentido, Barbosa (2016, p.136) enfatiza que “as abordagens teóricas sobre docência, nas últimas revisões que empreendi, demonstram **não serem suficientes para pensar a complexidade do fazer pedagógico do professor de sala na educação infantil. A pedagogia** [...] com as crianças pequenas, é basicamente uma **profissão relacional**” (grifo nosso).

Além dessas docentes, a professora Vitória também apontou a ação de estudar como aspecto importante para a construção das especificidades docentes na Educação Infantil, a saber:

Então, eu acredito que a gente está longe de alcançar o ideal, mas **os estudos propõem você melhorar o hoje, você não vai ser o mesmo, você termina de fazer uma leitura, você não é mesma.** Tem leituras que você termina, você tem vontade de chorar, porque é **uma crise existencial**, meu Deus do Céu, o que estou fazendo? Mas você não vai ser a mesma. No outro dia, **o seu agir, o seu modo de tratar as crianças, a sua conduta vai ser diferente.** Eu acho que o **estudo** tem muito a agregar, é muito importante que o professor seja um professor pesquisador. (GF 01, 01/10/2020, Profa. Vitória, *grifo nosso*).

No relato dessa professora podemos ver aproximações com as ideias apontadas pela professora Eva. Vitória afirmou que, ao realizar leituras relacionadas à EI, ela consegue fazer reflexões sobre a sua prática pedagógica com as crianças, o que acaba lhe trazendo uma “crise existencial”, que a nosso ver, pode ser resultado do conflito entre as práticas “antigas” e as “novas” formas de fazer pedagogia na EI. Essa ideia da professora também está diretamente ligada à sua construção da identidade docente, pois ao relatar que ao estudar “você não é mais a mesma”, Vitória expressa um movimento, uma metamorfose, uma mudança. Além disso, ela mostra uma abertura para aprender, quando diz que, após certas leituras, “o seu agir, o seu modo de tratar as crianças, a sua conduta vai ser diferente”, ou seja, parece existir uma flexibilidade para a mudança, para a reflexão sobre sua ação e assim, a transformação das práticas.

Tanto Vitória quanto Eva, expressam em seus relatos que o estudo traz angústias sobre o fazer docente. Parece que, à medida que leem, estudam, discutem teorias e assuntos pertinentes a uma nova forma de fazer pedagogia na EI, elas sofrem no sentido de terem que

se desconstruir, pois existe uma tensão entre a forma como aprenderam, de como realizavam suas práticas pedagógicas até pouco tempo, com o que é proposto na legislação atual e nas produções da área da Educação Infantil. Essa angústia das professoras também pode ser a de outras professoras que estão nesse processo de busca, de compreender melhor essa “nova” forma de fazer pedagogia, de ser professora de crianças. É por isso, que consideramos fundamental construir momentos de interações entre docentes, para que troquem também suas angústias nesse processo árduo de mudança de concepções e práticas pedagógicas na EI.

O estudo dos documentos norteadores da EI foi apontado como algo crucial pela professora Flor para compreender a especificidade da docência na EI:

Toda documentação que nós temos voltada para a educação infantil é muito importante para que nós possamos também validar estas especificidades, ficarmos atentos a essas especificidades, então eu vejo que a legislação, a BNCC, a nossa proposta pedagógica, as DCNEIs, todos esses documentos específicos **nos auxiliam também a entender essas especificidades** da educação infantil. Eles nos chamam atenção para essas especificidades (GF 01, 01/10/2020, Profa. Flor, grifo nosso).

A reflexão da professora Flor é bem interessante, pois em nenhum destes documentos existe um capítulo dedicado as especificidades da docência na EI, mas em todo o conteúdo expresso em seus textos, de forma indireta, as especificidades do trabalho com bebês e crianças estão presentes. No território brasileiro, esses documentos podem contribuir fortemente para que o docente da EI (re)construa as suas concepções sobre o seu papel e repense as suas práticas no cotidiano da creche ou pré-escola documentos, além de outros como a LDB (BRASIL, 1996).

Por exemplo, quando as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017) apontam que as interações e a brincadeira são os eixos norteadores do currículo da EI, em creches e pré-escolas, podemos inferir que os docentes que atuam nesta etapa devem compreender de forma aprofundada o impacto que as interações de boa qualidade e o brincar cotidiano das crianças causam de positivo no desenvolvimento infantil.

Ainda segundo a professora Flor, outro aspecto que constitui as especificidades do trabalho docente na EI é a relação com as famílias das crianças. Sobre isso ela expressou:

A proximidade que nós temos com as famílias das crianças, eu acredito que é uma especificidade, não que as outras etapas não tenham proximidade da família, mas é algo que **nós não podemos descuidar** de forma nenhuma, porque **vai ser na conversa com a família que vamos conhecer mais sobre a criança**. Acredito que **a proximidade com a família seja uma especificidade do educador da infância** (GF 01, 01/10/2020, Profa. Flor, *grifo nosso*).

Esse aspecto também está presente na literatura da área da EI, como tema que expressa uma docência diferenciada das demais etapas da educação. Pela vulnerabilidade e dependência das crianças da EI (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), a relação de proximidade com as famílias deve ser um movimento constante e respeitoso no cotidiano das creches e pré-escolas. Nesse sentido, a professora deixou evidenciado que a partir dessa proximidade é que se estabelece um diálogo com as famílias e se conhece melhor as crianças. Nesta tese, corroborando com os estudos de vários autores (BONDIOLI E MANTOVANI, 1998; FORTUNATI, 2009; MALAGUZZI, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), também defendemos que a relação com as famílias é um dos elementos que constituem a docência na Educação Infantil. Dessa forma, é interessante ter surgido essa ideia na fala das professoras, não só quando perguntadas sobre as especificidades do fazer pedagógico delas, mas em várias outras ocasiões que serão discutidas no próximo item deste capítulo.

Outro aspecto que as professoras abordaram durante as entrevistas individuais e encontros de GF em relação ao seu papel como docentes da EI foi a organização dos espaços e ambientes do CEI. Um dos relatos que consideramos trazer mais elementos para essa discussão, foi o trazido no primeiro GF pela professora Gina:

Uma das coisas que é muito **viva** na nossa instituição é a questão da **organização dos espaços e ambientes**. **O tempo todo a gente se pergunta: o que será que elas (crianças) estão querendo?** As vezes a gente estava no parque, eu, a Eva, a Vitória, a Alexandra, a Flor, e **as crianças davam pistas** do que estavam querendo experimentar, conhecer. **Ai a gente foi possibilitando isso a elas, juntas, não foi ideia de uma professora, foi uma ideia de todas**, é por isso que eu acredito que nossa instituição é tão inspiradora (respira fundo), é tão encantadora. **Todas nós, mesmo que muitas questões nos separem, porque somos indivíduos diferentes, com opiniões diferentes, mas o que nos une é muito mais forte do que o que nos separa**. **Essa união de fazer com que essas crianças cheguem e se sintam acolhidas na nossa instituição**, é uma das coisas mais prazerosas de ouvir e ver, nossas crianças felizes e os pais também. **A partir desse momento que a gente tem esse empenho e essa sensibilidade em**

organizar os ambientes e espaços para nossas crianças, da gente poder enxergar esse protagonismo nelas, a gente acolhe a cultura da criança, a gente reconstrói nossas concepções em relação as crianças.

Apesar de trazermos neste momento do texto um foco para a organização dos espaços e ambientes como elemento constituidor da docência na EI, não poderíamos deixar de primeiro salientar o caráter de coletividade e parceria expresso pela professora Gina. Em seu relato ela expressa que, a partir da observação que ela e suas colegas faziam das crianças, iam percebendo os interesses destas, que “davam pistas” sobre o que desejavam experimentar. Ela enfatiza que a organização dos espaços e ambientes não foi uma tomada de decisão solitária, de uma única professora, mas que o grupo de docentes, a partir dos interesses das crianças, foram possibilitando novos espaços. Nas suas palavras, as professoras tiveram empenho e sensibilidade em organizar os ambientes e espaços para as crianças.

A organização dos espaços e ambientes neste CEI parece ter como foco os interesses das crianças, é realizada a partir do que é observado pelas professoras e do diálogo que acontece entre estes pares. A fala de Gina apontou para uma construção coletiva acerca do que faz bem às crianças no que se refere aos espaços. Percebemos em seu discurso que, à medida que as professoras (re)organizam os ambientes, as crianças expressam protagonismo e assim ajudam novamente as professoras a observarem suas ações e a seguir na reconstrução de suas concepções em relação às crianças, organizando espaços com maiores possibilidades de acolhimento de todos, especialmente a cultura das crianças.

O quadro abaixo expressa um comparativo dos aspectos que encontramos nos pressupostos teóricos e nos relatos das professoras participantes da pesquisa, no que se refere as especificidades que sustentam e constituem a docência na EI:

QUADRO 9 - Elementos que sustentam e constituem a docência na Educação Infantil: síntese dos pressupostos teóricos e perspectivas das professoras do CEI

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ⁵⁸	PERSPECTIVAS PROFESSORAS
<p><i>Interações e Relações de escuta</i></p> <p>As interações e as relações entre adultos e crianças são a “dimensão pedagógica nuclear” no contexto da EI (ARAÚJO, 2013, p. 44).</p> <p>“As interações constituem uma dimensão vital da pedagogia, refletindo o tipo de pedagogia que se pratica (Oliveira-Formosinho, 2004; 2007; 2008) e um elemento definidor da profissionalidade específica das educadoras de infância (Oliveira-Formosinho, 2001b).” (ARAÚJO, 2013, pp. 44-45).</p> <p>“A força do nosso sistema existe nas formas como explicitamos e intensificamos as condições necessárias para as relações e as interações” (MALAGUZZI, 2016, p. 61).</p> <p>Escuta requer “ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos [...]” (RINALDI, 2017, p. 124).</p>	<p><i>Interações e Relações de escuta</i></p> <p>[...] respeitar a criança como um sujeito de direitos, com desejos, com curiosidades, então, eu vejo muito isso na nossa instituição, da gente ter esse olhar sensível para os interesses das nossas crianças, tudo o que pensamos e conversamos é para possibilitar para elas vivências de encantamento, para elas protagonizarem [...] ter essa sensibilidade no olhar, essa observação, essa escuta das nossas crianças. (GF 01, 01/10/2020, profa. Gina).</p> <p>“[...] Eu não era muito escutada, já pensou? Escutar uma criança? Respeitar uma criança? Isso não existia muito (risos) durante a minha infância! Quando eu vejo as crianças hoje, eu me coloco no lugar delas, o que ela está sentindo, qual é o sentimento que se passa com ela, respeito isso, no sentido de acolher, de ouvir [...]” (GF 01, 01/10/2020, profa. Flor).</p> <p>“A gente faz o trabalho pedagógico pautado na criança, no subsídio que ela nos dá, a gente caminha com base no que ela nos oferece [...] a centralidade do trabalho na criança”. (GF 01, 01/10/2020, Profa. Vitória).</p> <p>“Eu acredito que compreender e entender os processos de desenvolvimento das nossas crianças, respeitando o ritmo de cada uma, porque cada uma é singular, isso faz parte das nossas especificidades”. (GF 01, 01/10/2020, Profa. Gina).</p>
<p><i>Parceria com as famílias</i></p> <p>Para Oliveira-Formosinho (2011) a parceria entre as instituições de EI e as famílias deriva de características específicas das crianças pequenas: a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família.</p> <p>Malaguzzi (2016) e Fortunati (2009) consideram que professores, crianças e famílias são parte central da EI. Colocam não só a criança, mas esses três sujeitos como protagonistas e centro das ações. Malaguzzi (2016, p. 59) afirma que, o objetivo é</p>	<p><i>Parceria com as famílias</i></p> <p>“A proximidade que nós temos com as famílias das crianças, eu acredito que é uma especificidade, não que as outras etapas não tenham proximidade da família, mas é algo que nós não podemos descuidar de forma nenhuma, porque vai ser na conversa com a família que vamos conhecer mais sobre a criança. Acredito que a proximidade com a família seja uma especificidade do educador da infância”. (GF 01, 01/10/2020, Profa. Flor).</p>

⁵⁸ Para conhecer os pressupostos teóricos de forma mais completa, ver capítulo 3, item 3.3, subitem 3.3.1.

<p>“construir uma escola amável, onde crianças, professores e famílias sintam-se todos em casa”.</p>	
<p><i>Documentação Pedagógica</i></p> <p>Autores como Dahlberg (2016), Fortunati (2017), Malaguzzi (1998, 2016), Oliveira-Formosinho (2019), Ostetto (2017), Rinaldi (1998, 2016, 2017) e Tognetti (2017a; 2017b) defendem que a documentação pedagógica é uma ferramenta poderosíssima do professor de Educação Infantil, no sentido de lhe ajudar a escutar bebês e crianças pequenas, assim como de tornar visível a todos (famílias, crianças, outros professores, gestão, comunidade local e, em alguns casos mundiais) os processos de aprendizagens que estes sujeitos percorrem com a sua parceria e a dos colegas no cotidiano das instituições de EI.</p> <p>Rinaldi (2017, pp. 119-120) ressalta que: “Sinto que reconhecer a documentação como ferramenta possível para a aferição e avaliação nos dá um ‘anticorpo’ extremamente poderoso contra a proliferação de ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas”.</p> <p>A DP possibilita que o foco não seja apenas na aprendizagem das crianças, mas também em como os professores aprendem, constituem sua profissionalidade e identidade docente.</p> <p>“A hipótese que propomos é que, quando os professores refletem e se confrontam sobre as escolhas e as ações que cumprem, a consciência das suas propostas com as crianças aumenta de maneira significativa. Tornam-se mais capazes de escutar as crianças, de estar em sintonia com as estratégias de aprendizagem e mais disponíveis para introduzir mudanças nas didáticas. O confronto entre colegas é percebido e apreciado como recurso para a construção do próprio profissionalismo” (RUBIZZI, 2014, p. 96).</p>	<p><i>Documentação Pedagógica</i></p> <p>“Tem a documentação pedagógica que é uma especificidade que a gente tá tentando se apropriar” (GF 01, 01/10/2020, profa. Gina).</p> <p>“Eu vou trazer a minha fragilidade enquanto professora: é a escrita, fazer a documentação, sinto muita dificuldade, e olha que eu tenho muito tempo de experiência como professora da educação infantil, já tenho um tempinho, mas de escrita eu não tenho, por uma série de circunstâncias. Começa lá na infância, para os dias de hoje, a fragilidade é isso, a escrita, de transformar o vivido com as crianças em documentação. (GF 2, 17/12/2020, profa. Flor).</p> <p>“Aliar teoria à prática, como é difícil isso, como é complicado! A gente até sabe, muitos professores sabem o que é escutar essa criança, observar, ser sensível, fazer essa documentação pedagógica. É isso que a gente tem que fazer, mas como fazer? Quando você chega na prática, você diz: mas eu escuto essa criança, mas para que serve essa escuta? O que eu faço com isso? Eu me peguei muitas vezes, a criança fazia uma coisa, eu gravava e ficava olhando o vídeo ou as fotos várias vezes e me perguntava, mas o que ela quis dizer com isso? Então, como é que eu começo uma documentação pedagógica? Eu tenho que refletir muito sobre isso, não tem uma receita, não tem ninguém para lhe dizer, está aqui no livro, mas é um contexto geral, quando eu vou para sala, sou eu, é uma transformação que tem de vir de dentro sabe, é um processo realmente difícil.” (GF 2, 17/12/2020, profa. Eva).</p>
<p><i>Planejamento de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento</i></p> <p>O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos</p>	<p><i>Planejamento de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento</i></p> <p>A gente é muito engolida por esse burocrático. Da gente se amarrar a um planejamento que a gente tem que dar conta, e muitas vezes eu e a Flor não concordávamos de ficar sentadas redigindo um plano, a gente parava, pegava um texto, lia, conversava sobre o cotidiano, aquilo me fazia muito melhor. O estudo nos modifica. (GF 01, 01/10/2020, profa. Vitória).</p>

<p>de idade (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 1).</p> <p>Luciana Ostetto (2012, p. 178) afirma que: “o ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade”. Na Educação Infantil, essa afirmação torna-se ainda mais necessária, e, deve ser um princípio norteador da intencionalidade de quem exerce docência nesta etapa.</p> <p>Bondioli e Mantovani (1998, p. 31) definem três “critérios” que, segundo elas, são a base de experiências bem-sucedidas na EI no que se refere ao ato de planejar e organizar de forma cuidadosa e didática as atividades a serem vivenciadas ativamente pelas crianças, são estes: Ludicidade, Continuidade e Significatividade. Esses são os “princípios de uma didática do fazer” na EI.</p> <p>O principal desafio do professor ao planejar sua ação pedagógica “é garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática e na sustentabilidade” (BARBOSA, 2009, p. 89).</p>	
<p><i>Organização de contextos de experiências</i></p> <p>Este elemento aparece em todas as pedagogias participativas. Barbosa (2006), Ceppi e Zini (2013), Cruz e Cruz (2017), Fortunati (2017), Gandini (2016), Hoyeulos (2008), Malaguzzi (1999, 2016); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), Strozzi (2014) e Tognetti (2017a) são alguns dos estudiosos da área da EI que contribuem com a discussão a respeito da organização de contextos de oportunidades para bebês e crianças interagirem, aprenderem e viverem suas infâncias com alegria e dignidade.</p> <p>Parrini (2017, p. 76) afirma que:[...] os tempos das crianças não são os tempos dos adultos: observações, questionamentos e estupores que atravessam o mundo adulto quase sem deixar vestígios, sedimentam-se em crianças, dilatando o tempo e tornando-o hospitaleiro para interrupções e retomadas dentro das quais retornar sem pressa com o corpo, o pensamento e mais tarde a linguagem, para percorrer a mesma exploração, a mesma pela sua natureza e, no entanto, diferente, porque é realizada em outro tempo.</p> <p>Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem (OLIVEIRA-</p>	<p><i>Organização de contextos de experiências</i></p> <p>“Uma das coisas que é muito viva na nossa instituição é a questão da organização dos espaços e ambientes. O tempo todo a gente se pergunta: o que será que elas (crianças) estão querendo? As vezes a gente estava no parque, eu, a Eva, a Vitória, a Alexandra, a Flor, e as crianças davam pistas do que estavam querendo experimentar, conhecer. Ai a gente foi possibilitando isso a elas, juntas, não foi ideia de uma professora, foi uma ideia de todas, é por isso que eu acredito que nossa instituição é tão inspiradora (respira fundo), é tão encantadora. Todas nós, mesmo que muitas questões nos separem, porque somos indivíduos diferentes, com opiniões diferentes, mas o que nos une é muito mais forte do que o que nos separa. Essa união de fazer com que essas crianças cheguem e se sintam acolhidas na nossa instituição, é uma das coisas mais prazerosas de ouvir e ver, nossas crianças felizes e os pais também. A partir desse momento que a gente tem esse empenho e essa sensibilidade em organizar os ambientes e espaços para nossas crianças, da gente poder enxergar esse protagonismo nelas, a gente acolhe a cultura da criança, a gente reconstrói nossas concepções em relação as crianças.” (GF 01, 01/10/2020, profa. Gina).</p>

FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 43).	
---------------------------------------	--

5.2. O olhar atribuído pelo outro sobre a docência na Educação Infantil: repercussões na construção da identidade docente

Este tópico aborda os achados construídos ao longo da pesquisa realizada no ano de 2020. Tem como principais fontes de dados os diálogos que aconteceram entre as professoras durante as duas sessões de grupo focal que aconteceram no segundo semestre do referido ano. Ao longo de nossas análises destacamos duas categorias oriundas de temáticas que foram se repetindo nas falas das docentes em diferentes momentos do diálogo nas sessões de GF. Nesse sentido, por uma decisão de organizar de forma mais didática o que as professoras apontaram em relação ao olhar do outro para a construção das suas identidades docentes, dividimos em dois subitens esta seção, a saber: a visão da sociedade e a visão dos pares docentes.

5.2.1. A visão da sociedade

Iniciaremos este subitem destacando o relato positivo que a professora flor trouxe em relação a como uma pessoa que não próxima a ela, impactou na sua reflexão sobre seu papel profissional na sociedade enquanto docente da Educação Infantil:

Há muito tempo atrás, eu disse para uma pessoa, ela perguntou se eu era professora, eu disse: “Sim, eu sou professora”! A pessoa disse: “É mesmo, você é professora”? Eu disse: “Sim, mas eu sou professora de EI, das crianças”! Então a pessoa disse: “**Mais importante ainda! Esses professores é que são importantes**”! Eu pensei: “Poxa vida, olha só a minha mediocridade nesse momento, **eu me achei menos professora**, porque eu era professora de crianças”. (GF 01, 01/10/2020, Profa. Flor, *grifo nosso*).

A professora Flor demonstra em sua fala, que ao expressar que era professora de crianças para uma determinada pessoa, de certa forma, falou mostrando certo nível de vergonha, desvalorizando-se como docente de crianças. Porém, a pessoa que ouviu, respondeu de forma rápida que o professor de crianças é o “mais importante” entre os professores. Ao

perceber a forma como se desvalorizou enquanto profissional da EI, ela percebeu que havia diminuído a sua importância, como professora, por trabalhar com crianças.

Quando ela trouxe esse trecho de fala durante o GF 01 foi como forma de exemplificar que atualmente ela se sente muito importante na educação, que ela se sente uma profissional de referência por atuar com crianças pequenas, mas que nem sempre foi assim, ela precisou passar por muitas situações como esta, por estudos e formações para entender a relevância social que tem como professora da EI.

Dessa forma, entendemos que a pessoa que abordou a professora Flor com sua intervenção, talvez despreziosa, naquele momento despertou de alguma forma nesta professora a compreensão da importância da sua profissão, impactando na construção da sua identidade docente. Para Ciampa (2005), a identidade, além de ser uma questão científica, é uma questão social e política. Na sua perspectiva, a sociedade é responsável pela constituição da identidade pessoal de cada um de nós, assim como, o conjunto de identidades humanas a constitui.

A professora Vitória também compartilhou um relato que trouxe um olhar positivo do outro sobre a docência na EI, no caso, um familiar das crianças atendidas no CEI:

[...] Fazem quinze dias que eu fui com meu marido no terminal da Parangaba. Quando eu estava lá, apareceu uma funcionária da empresa e disse: “Eu te conheço da creche, meu filho estudou lá, você não foi professora dele, mas Ave Maria **aquela creche! Nunca mais eu vou encontrar uma igual a ela, vocês são maravilhosas**”! Mesmo eu não tendo uma relação direta com aquela família, eu ainda **sou uma referência** para aquela pessoa. (GF 01, 01/10/2020, Profa. Vitória, grifo nosso).

Escolhemos trazer estes dois relatos primeiramente, no sentido de apresentar também que aos poucos, ainda de forma lenta, a sociedade tem observado as mudanças que vem ocorrendo na etapa da EI, assim como tem notado uma maior capacitação, formação e profissionalidade dos docentes que atuam nesta etapa. As falas das professoras Flor e Vitória expressam essa maior valorização do trabalho realizado pelas professoras da EI e, especialmente, a confiança da família nas ações pedagógicas realizadas no referido CEI participante da pesquisa.

Todavia, a profissionalidade docente na EI ainda é um processo em (re)construção (BARBOSA, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), tanto no que tange à própria ação docente, assim como a formação destes profissionais (inicial e continuada) e quanto ao olhar da sociedade, de forma geral, para essa profissão docente. Iremos acompanhar, na fala de outras professoras do CEI, discursos que ouviram numa perspectiva muito tradicional do que é ser professor de crianças, apontando para incompreensões no que se refere a concepção de currículo da EI e também sobre ser professora na EI, desvalorizando-a diante da docência em etapas posteriores da educação.

Uma das questões apresentadas pelas professoras foi que ainda é muito forte a ideia de que qualquer pessoa pode ser professora de crianças da primeira infância.

As pessoas sempre olhavam para mim e diziam: **“Dá certo você ser professora, porque você gosta muito de crianças”!** Então você não tem estudo, não tem teoria, assim **você vai acreditando que para ser professora de educação infantil basta gostar de crianças [...]** as pessoas vão lhe dizendo e você não faz as reflexões. **Mas ser professora de educação infantil está para além de gostar de crianças** (GF 01, 01/10/2020, profa. Eva, grifo nosso)

Chegando na escola em que fui lotada, eu falei para a coordenadora da época: “Eu não tenho experiência com educação infantil, eu nunca trabalhei com educação infantil, eu fiz concurso para professora do primeiro ano. Mas ela falou para mim: **“Não é complicado, é fácil, fácil ser professora de crianças,** é só contar história, cantar, botar os meninos para desenhar e tal”. (GF 01, 01/10/2020, profa. Flor, grifo nosso).

Podemos inferir pelas falas referidas pelas docentes uma perspectiva de desvalorização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na EI e assim, uma não profissionalização de quem atua com crianças nesta etapa. Uma visão ainda estereotipada do que é ser docente de crianças em que o gostar de crianças parece habilitar a ser docente. Porém faremos uma comparação simples, o gostar de crianças não habilita uma pessoa a ser pediatra, é preciso que esse profissional tenha conhecimentos amplos sobre a anatomia, fisiologia infantil, o desenvolvimento das crianças e jovens, as formas de acompanhar a saúde destes sujeitos etc. Da mesma forma, para ser professora de EI é preciso compreender que devem ser levados em consideração, de forma rigorosa, conhecimentos teóricos e didáticos que vão constituir a profissionalidade docente nesta etapa da educação, ser docente de criança

não é algo “fácil, fácil”, ao contrário, é uma atividade de alta complexidade. Como afirmou a professora Eva “ser professora de educação infantil está para além de gostar de criança”!

Gostar de criança é um elemento importante para se trabalhar como professora na EI, porém esse gostar não é uma palavra no vazio, gostar de crianças na EI enquanto profissional docente significa ter uma atitude ética e responsável com meninos e meninas, é acolhe-los com afeto e atenção, é planejar pedagogicamente situações interessantes para vivenciarem em espaços e ambientes organizados com materiais diversificados, respeitando e ampliando as formas de participar, conviver, explorar, brincar, expressar e conhecer-se das crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2017).

A professora Alexandra também trouxe em sua fala aspectos relacionados a falta de compreensão da sociedade em relação ao trabalho pedagógico a ser realizado na EI, neste caso, a fala de uma outra colega professora que não trabalhava no CEI em que realizamos a pesquisa. Vejamos:

Eu acho muito gratificante ser professora de EI, por mais que existam algumas profissionais da nossa área que acham que professora de EI não tem trabalho. Ontem mesmo eu ouvi de uma colega: **“Não sei como você gosta de limpar bumbum”**. Eu disse: **“Mas é tudo uma questão de aprendizado e de olhar, de um olhar diferente, naquele momento tanto você aprende, como a criança aprende”**. (GF 01, 01/10/2020, Profa. Alexandra, grifo nosso).

A fala da professora vai ao encontro dos relatos das professoras trazidos anteriormente, pois expressam uma visão deturpada do papel docente e das práticas sociais desenvolvidas no âmbito da EI. Especificamente neste trecho, fica evidenciado o olhar do outro numa incompreensão da indissociabilidade das ações de cuidar e educar na EI. Ao afirmar “não sei como você gosta de limpar bumbum”, a pessoa expressa uma visão reduzida e equivocada da docência na EI. Mas, observando a resposta da professora Alexandra a esta situação, podemos inferir que ela parece entender que “limpar bumbum” nesta etapa da educação básica faz parte do papel docente, tendo o entendimento de que existe, nessa ação cotidiana de higienização: uma relação sendo construída, uma interação e a aprendizagens em uma prática social, pois ela afirma que na relação com as crianças, nestes momentos de tanta intimidade e confiança, tanto as crianças aprendem práticas sociais como as professoras aprendem a se relacionar com meninos e meninas, mas que esse olhar só será possível com mudança de concepção, de um olhar diferente para essas ações de cuidado e educação.

Essa ideia equivocada trazida no relato da professora Alexandra, pode enfraquecer uma discussão e defesa que vem sendo levantada nas últimas três décadas na etapa da EI: a indissociabilidade nas ações de cuidar e educar pelos professores de bebês e crianças de até cinco anos. Nesse sentido, vale lembrar o que enfatiza Aldo Fortunatti (2017, p. 11) sobre a docência com crianças: “o que interessa não é ‘se’ devemos reconhecer a dignidade do trabalho educativo com as crianças, mas, sim, ‘como’ fazê-lo”. Então, com base na ideia do autor, perguntamos: o que fazer para que a sociedade compreenda e reconheça a docência na EI? Acreditamos que essa mudança se inicia de dentro para fora, ou seja, à medida que a própria categoria de docentes da EI entende seu papel e o valoriza, as famílias, os outros docentes das demais etapas e a sociedade de uma forma geral também passa a reconhecer e relevância do trabalho realizado pelos professores de EI. Todavia, o docente só compreende sua importância a partir de um movimento que é interno e pessoal, mas também é externo e coletivo, pois envolve a construção de políticas públicas de valorização profissional, formação inicial e continuada, melhoria de salário e condições de trabalho, entre outros fatores que contribuem para o reconhecimento destes profissionais.

Uma questão preocupante é quando a própria categoria de professores não compreende aspectos fundamentais que a docência com crianças exige. Nesse sentido, a professora Brisa traz em seu relato, as perspectivas de algumas colegas docentes de outras instituições:

[...] **quando a gente fala como é nosso trabalho**, comento com outras colegas de outras instituições, elas dizem: **“Como vocês conseguem? Isso não é possível!”** [...] Quando eu falo elas dizem: **“Isso não existe!”** Principalmente quando eu falo da nossa sala de convivência, como é nosso planejamento, elas dizem: **“Vocês estudam no tempo de planejamento?”** (Risos das professoras). Quando a gente diz: **“A criança é protagonista”**, muitas professoras que eu conheço que não fazem parte do nosso CEI dizem: **“Ah, então elas fazem o que elas quiserem, na hora que elas quiserem, vocês não fazem nada, é só o que elas querem!”** Não entendem ainda, **elas ainda não têm esse novo olhar**, ainda é o olhar como a Eva disse: de chegar, de sentar, de cobrir o pontilhado. (GF 01, 01/10/2020, Profa. Brisa, *grifo nosso*).

Assim como nos demais relatos, podemos compreender da fala da professora Brisa, uma certa confusão das suas colegas professoras em relação ao trabalho pedagógico do docente da EI. Porém elas trazem outros elementos ainda não discutidos, como por exemplo,

o entendimento de como deve ser aproveitado o tempo de planejamento ao qual os professores têm direito. As professoras colegas de Brisa, parecem se espantar com a possibilidade das professoras do CEI realizarem estudos no momento destinado ao planejamento pedagógico. O que demonstra que, para estas pessoas, sendo professoras da EI, na carga horária sem interação com as crianças (tempo de planejamento) não é possível ao professor estudar com os pares, discutir um texto, refletir sobre suas práticas. Para elas parece que a questão do estudo no contexto do CEI é algo impensável e desnecessário, tendo em vista a forma como percebem o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Outro aspecto expresso neste relato é que estas professoras demonstram não compreenderem ainda o que significa considerar no cotidiano da EI que as crianças são protagonistas, que são o centro do planejamento, pois trouxeram uma concepção de que entender a criança como protagonista é realizar uma prática negligente, pois na compreensão destas professoras as crianças podem ficar sem nenhuma atividade, a própria sorte e que o papel da professora é não realizar intervenções nesse contexto.

Como diz a professora Brisa, participante de nossa pesquisa, parece que estas outras docentes “ainda não têm esse novo olhar” sobre as especificidades de uma pedagogia para a EI. Uma pedagogia que prioriza a escuta das crianças, a observação dos interesses, necessidades e potencialidades de meninas e meninos. O olhar do outro nesse sentido, apontou uma perspectiva ainda tradicional de professor, no sentido de comparar a sua prática pedagógica às práticas mais frequentes no ensino fundamental ou etapas posteriores da educação. Ao mesmo tempo, a interlocutora de Brisa expressa uma visão distorcida de que no tempo de planejamento não se pode estudar.

Ainda em relação ao tempo de planejamento, a professora Vitória traz o olhar dos outros sobre esse tema:

[...] **trabalho não é só prática, trabalho também é práxis, é pensar, é refletir, isso também faz parte do trabalho do professor.** Porque muita gente acha que o trabalho do professor é só estar dentro de sala. Inclusive, quando a gente está em planejamento a gente escuta assim: “**Ah, hoje você não está trabalhando não né?**” A gente sempre escuta isso: “Hoje você não está trabalhando”! Dia de beleza, dia de princesa, os pais dizem para gente: “**Hoje você está de folga!**” [risos]. (GF 1, 01/10/2020, Profa. Vitória, *grifo nosso*).

Esta fala remete a uma perspectiva ainda equivocada por parte da sociedade, no sentido exposto pela professora, o trabalho docente não é só o momento em que está em interação com as crianças, mas envolve práxis, ação e reflexão para a transformação da realidade, como aponta Paulo Freire (1987).

Esse olhar de que o tempo de planejamento das docentes é um tempo de “folga”, de não trabalho, que não exige esforço, é equivocado, pois o movimento é exatamente contrário: o tempo de planejamento, como afirmou a professora, é tempo de reflexão sobre ação, de pensar sobre a prática para modificá-la ou aprimorá-la. O tempo sem interação direta com as crianças “também faz parte do trabalho do professor”, pois é nesse espaço temporal que as professoras do CEI, estudavam e planejavam juntas situações pedagógicas para propor às crianças de suas turmas.

Essa perspectiva das pessoas sobre o tempo para planejamento desvaloriza uma conquista de uma categoria, assim como desconsidera o quão complexo é o papel docente, especialmente, o realizado com bebês e crianças da EI. É preciso dialogar com as famílias e demais profissionais que atuam nas IEI para mostrar para eles que o trabalho pedagógico precisa ser minuciosamente e teoricamente pensado, elaborado, refletido e discutido. Portanto, o tempo de planejamento deve ser respeitado e valorizado por todos, para que estas profissionais da EI também incorporem a importância desses momentos na constituição da identidade da própria EI e da profissionalidade docente nesta etapa da educação.

O último relato que escolhemos trazer neste item sintetiza o que temos discutido acerca do olhar do outro sobre a docência na EI, o quanto as falas que as professoras vão escutando ao longo de suas experiências profissionais, as ajudam ou as atrapalham nesse processo de se constituir enquanto docentes de crianças. Vejamos o que disse a professora Eva:

[...] Eu conversando com uma colega sobre o último concurso, ela me disse: “Ela passou nesse mesmo concurso que você Eva, **só que ela é professora de verdade**”! [risos de Eva]. “Ela é professora de verdade”! Eu não me senti ofendida com a fala dela, **porque eu me sinto professora de verdade! Eu sei da minha responsabilidade enquanto ser professora de crianças.** Mas eu compreendi o que ela quis dizer, porque **muitas pessoas acham que estar na educação infantil é muito fácil! Você não é professora de verdade porque você não está no quadro ‘passando’ conteúdo para as crianças.** (GF 1, 01/10/2020, Profa. Eva, *grifo nosso*).

No decorrer deste item, podemos constatar falas preconceituosas em relação ao trabalho docente na EI de vários sujeitos que interagem com as professoras. Quando a colega de Eva diz: “só que ela é professora de verdade”, demonstra um profundo desconhecimento do trabalho docente na EI, assim como traz uma desqualificação, uma tentativa de apagar a docência com crianças como profissão. Esse tipo de afirmação pode ser extremamente danosa para quem está iniciando a docência na EI, pois essa identidade docente ainda está sendo construída, pois as interações com as crianças e o conhecimento do currículo da EI também estão em fase inicial, o que pode incorrer num entendimento de que a escolha pela etapa da EI foi equivocada pelo recém-egresso do curso de Pedagogia.

A professora Eva explicitou seu ponto de vista ao afirmar “eu não me senti ofendida com a fala dela, porque eu me sinto professora de verdade! Eu sei da minha responsabilidade enquanto ser professora de crianças”. Isso mostra que ela já tem sua identidade fortalecida, entende a complexidade de sua profissionalidade docente com as crianças e compreende seu papel na EI, se considerando “uma professora de verdade”!

Estes discursos negativos, preconceituosos e estereotipados sobre a docência na Educação Infantil, expressam a persistência de concepções históricas acerca da docência com bebês, crianças bem pequenas ou pequenas. De fato, nos primórdios das chamadas creches, não era exigida uma formação específica para assumir esse papel, bastando para isso “gostar de crianças, ser mãe, ser mulher”, assim como expressam uma incompreensão teórica em relação ao trabalho pedagógico de cuidar e educar de forma indissociável em creches e pré-escolas e desconhecimento sobre o currículo desta etapa da educação básica.

Ciampa (2005) aponta que na constituição do processo de identidade existe um *identidade-mito*, que é a possibilidade de, certas vezes, ocorrer o fetichismo da personagem, que “vai ocultar a verdadeira natureza da identidade como metamorfose”. Isto é, uma personagem assume a identidade do sujeito, mesmo que ele não participe mais da atividade e nem mantenha características que continuam a lhe representar. A nosso ver, é exatamente essa *identidade-mito* que a sociedade de forma geral, pela falta de conhecimento e informação acabam dificultando ao professor de EI assumir uma identidade profissional, na medida que continuam escutando ideias, concepções e discursos que não os apoiam na construção de uma nova imagem de docência na EI. Na verdade, a produção teórica e a prática pedagógica ancorada em abordagens pedagógicas específicas da Educação Infantil evidenciam que a

docência com bebês, crianças bem pequenas e pequenas é uma profissão que deve ser reconhecida de extrema complexidade que exige sensibilidade, conhecimento teórico-prático e uma rede alargada de interações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Muito parecido com os dados expressos neste item, os estudos de Costa e Colares (2017), Kramer e Nunes (2017)⁵⁹ também apontam uma forte tendência a desprofissionalização e desvalorização do docente da EI, trazendo à tona reflexões que incidem desde a nomenclatura usada para se referir a esse profissional, até as condições de trabalho, as formas de contratação e a visão que os outros profissionais e os próprios sujeitos têm das suas funções como docente.

5.2.2. *A visão dos pares docentes do CEI*

Durante os diálogos nas sessões de GF as professoras apontaram vários exemplos em relação a como o olhar das colegas docentes do CEI colaborou para que melhorassem suas práticas pedagógicas com as crianças da instituição. A primeira fala que destacamos é a da professora Vitória, que salientou de forma mais generalizada o quanto as interações com o outro lhe ajudaram a refletir e repensar suas práticas:

Eu faço uma autorreflexão sobre como eu comecei e como eu me encontro hoje. **É muito difícil pensar como eu era no passado.** Em relação a tudo, eu acho que **as interações proporcionam para além do reflexo na prática.** Você interage com o outro e **é claro que a prática vai mudar, mas você muda como pessoa, muda como pessoa, quem está te mudando também está se mudando [...]** (GF 2, 17/12/2020, Profa. Vitória, grifo nosso).

A professora trouxe alguns pontos importantes: tanto a implicação do outro na transformação de suas práticas como também na sua mudança como indivíduo. Ela começa afirmando: “É muito difícil pensar como eu era no passado”. Novamente podemos trazer os estudos de Ciampa (2005), pois compreendemos que esse processo de metamorfose, ao longo da vida, não é um processo neutro. Assim como Severina, sujeito da pesquisa do referido autor, a professora Vitória expressa o quanto é difícil para ela relembrar suas antigas práticas, parece existir um sofrimento ao relembrar as ações do passado. Por outro lado, ela deixa claro

59 Estes estudos podem ser encontrados de forma mais ampliada no Capítulo 2 desta tese.

que também mudou como pessoa e não apenas como docente e enfatizou ainda que os outros tiveram um papel relevante nessa mudança. Assim, entendemos que as colegas docentes impactaram nestas transformações, na construção da identidade docente de Vitória. Como afirma Ciampa (2005, p. 252), a identidade é um processo que se relaciona a “aspectos individuais com aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos etc.”, o ser humano é um conjunto das relações sociais, dentro da história da humanidade e da sua história pessoal.

Destacamos também na fala dessa professora, o trecho em que ela diz: “quem está te mudando também está se mudando”. Como essa professora, entendemos que na interação há uma transformação mútua, em uma perspectiva dialógica. Muitas vezes, as interações entre os pares não têm como objetivo mudar o outro, mas a partir das trocas, do olhar do outro sobre a forma como ela se relaciona com as crianças e famílias, inspira ou não a mudança de práticas e atitudes, como podemos acompanhar em outro relato, desta vez, da professora Eva:

Falando assim do nosso CEI, a gente acaba observando o outro. Mesmo que o outro não esteja pronto a ser observado, mas eu estou observando. **Eu observei a Ester, que ela é uma professora leve, que ela carregava aquela leveza e eu não me sentia aquela professora leve**, então eu começava a refletir: **Ah, eu posso ser uma professora leve, se a Ester consegue, eu também posso** ser essa professora leve, ter leveza de levar esse cotidiano, **leveza nas práticas, de sair desse engessamento**. (GF 2, 17/12/2020, Profa. Eva, *grifo nosso*).

Eva manifesta neste trecho um elemento forte para trocas entre os pares: o poder que a observação das ações das colegas pode ter para a reflexão sobre a própria ação docente. Ao pensar sobre o que ela via da prática pedagógica da colega no cotidiano com as crianças, refletiu sobre as suas práticas, a sua forma de agir e refletiu sobre como poderia mudar.

Não é uma questão de imitação esvaziada, ou seja, apenas reproduzir a forma como a outra colega age no cotidiano, mas de autorreflexão e mobilização de saberes e atitudes para fazer diferente do que já é feito, de pensar o quanto aquela forma de atuar com as crianças é positiva ou negativa, de quanto causa bem-estar ou mal-estar a si e ao outro, de vislumbrar a possibilidade de “sair do engessamento pedagógico⁶⁰”.

60 Compreendemos como engessamento pedagógico, uma perspectiva de prática pedagógica que se apoia em uma concepção tradicional de Educação Infantil, em que o centro da ação pedagógica é o conteúdo e o que foi pré-estabelecido no planejamento. A escuta da criança não cabe em uma prática engessada, dura, inflexível.

No trecho em que a professora Eva diz: “eu posso ser uma professora leve, se a Ester consegue, eu também posso”, ela expressa o entendimento que é possível fazer diferente, estabelecer uma relação “leve” com as crianças, que a docência na EI não precisa e nem deve ser um fardo. Pelo relato de Eva, para esse entendimento e movimento de mudança foi fundamenta a sua observação das atitudes e práticas da colega com as crianças.

Essa “leveza” que Eva buscou alcançar, a partir da observação da Ester, apareceu na fala de outra colega, que, por sua vez, citou Eva como exemplo de professora com olhar “brando e sensível” para com as crianças.

Às vezes está acontecendo uma coisa com as crianças do nosso lado e a gente não está enxergando, não está vendo. **A Eva sempre me ajudou muito a enxergar as crianças, a ver estes momentos.** Ela tinha essas chegadas na minha sala, que eu gosto muito [...] Ela sempre diz: “Flor você está vendo ali? Olha o que está acontecendo? Você viu isso?” [risos]. Então, ela me trouxe esse **olhar mais brando, mais sensível, calmo, de perceber essas nuances, que eu confesso que é difícil** para mim perceber essas pequenas nuances (GF 1, 01/10/2020, Profa. Flor, grifo nosso).

Neste relato nos parece que esse movimento de se transformar a partir do que vejo é percebido no outro, transforma a si e transforma outros, como expressou a professora Vitória, citada no início deste item. Ou seja, a professora Eva se inspirava nas práticas e relações de leveza que a professora Ester estabelecia, já a professora Flor se inspirou nas práticas e olhar sensível da professora Eva, que relatou que anteriormente não se sentia assim, que precisou buscar essa transformação, na medida que observou seus pares.

Outros relatos surgiram em relação a observação das práticas pedagógicas das colegas, que parece ter provocado reflexões e questionamentos sobre o próprio trabalho realizado e fomentado mudanças atitudinais e na própria prática pedagógica.

Eu pude aprender muito com a Gina. A Gina era a professora da Amanda⁶¹ (filha de Vitória). Meu Deus! Espera um momento (se emociona)! Quando eu abria a porta da sala pela manhã, eu sempre chegava esbaforida, cansada, mas na hora que eu abria a porta da sala com meu marido, a Gina dizia assim: “- Vem Amanda, hoje é dia de ser feliz”! **Ela nunca soube**

61 Nome fictício para representar a filha da professora Vitória, que frequentava o mesmo CEI em que ela era docente no período da pesquisa.

disso, eu nunca disse isso para ela, mas aquilo me tocava o coração de uma forma, porque era um acolhimento que eu queria fazer também, eu queria que as minhas famílias se sentissem acolhidas como eu me sentia quando a Gina abria a porta e dizia isso. Isso é uma situação: um “bom dia”, um “bom dia” diferente, um “bom dia” **que mexia comigo** (GF 1, 01/10/2020, Profa. Vitória).

A professora Vitória ficou bastante emocionada durante essa sua fala, assim como emocionou a professora Gina e outras colegas. Ao trazer seu depoimento pessoal enquanto mãe de uma das crianças que fazia parte da turma da colega docente, Vitória explicitou o desejo de acolher as famílias do mesmo modo que a professora Gina fazia. Isso mostra uma abertura para a aprendizagem desta professora, ao mesmo tempo que aponta para seu entendimento da importância do acolhimento sensível as crianças e suas famílias. Passar pela experiência pessoal de ser acolhida no momento em que chegava com sua filha e esposo pela colega de profissão, “mexia” com Vitória. Esse mexer, na nossa compreensão, significa que de alguma forma ela se incomodava, inquietava com suas práticas e atitudes, no sentido de repensar as formas como acolhia ou não as crianças e famílias, de como se relacionava com as famílias.

Essa inquietação, incomodo, compõe um forte componente emocional nos processos de mudança dos sujeitos. Quando a pessoa se incomoda com algo, sai de sua zona de conforto, algo se desequilibra e exige do sujeito uma mudança de atitude. Nessas trocas com seus pares, mesmo que de forma indireta, a observação que realizam das colegas impactam nos valores e crenças que as constituem. Para Moita (2013) as trocas entre docentes, nos contextos em que atuam na docência, são consideradas formativas, mobilizadoras de uma identidade pessoal e profissional.

Há nessas relações uma atividade de autocriação e transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (MOITA, 2013, p. 139).

A fala de Vitória sobre nunca haver relatado essa situação e sentimentos à sua colega Gina, traz a necessidade de ressaltar outro aspecto importante. Durante as sessões dos grupos focais, ficou evidenciado que as professoras não compartilhavam entre si percepções e opiniões sobre o vivido com suas colegas no cotidiano do CEI, por exemplo, como as

observações que realizavam do trabalho docente das colegas reverberavam em reflexões e desejo de mudar. As condições ofertadas para as interações entre as docentes serão discutidas no próximo capítulo, todavia, é relevante destacarmos que, se entendemos que o olhar dos pares colabora para a construção da identidade docente, é preciso já registrar que escutar as colegas sobre o que aprendem umas com as outras tanto nos diálogos que constroem juntas no CEI, quanto das observações que fazem das práticas pedagógicas dos colegas em suas relações com adultos e crianças é um aspecto importante a ser considerado na construção da identidade docente na EI.

Outra professora apontou uma situação que aconteceu com uma colega no espaço do CEI, que também nunca havia sido compartilhada com todas as colegas docente. Segundo a professora Eva, ao observar essa colega docente, passou a refletir sobre aspectos da sua prática no que se refere a relação com as crianças, ao seu papel docente no sentido de possibilitar a interação das crianças com a natureza e a importância de oportunizar experiências nos espaços externos à sala de referência.

Em um dia no parque, eu estava com a Flor no momento em que uma criança dela achou uma lagarta. A Flor trouxe a lagarta para o pátio com as crianças tudo atrás dela. Estava todo mundo no pátio: eu, as crianças, todo mundo querendo ver os bichinhos. **A Flor começou a compartilhar com todos:** “Olha o Heitor achou essa lagarta, seria interessante a gente colocar ela numa caixa”? Depois ela disse assim para as crianças: “Mas ela não vai comer, nesse processo”? **Tudo aquilo que ela foi dizendo, eu fui aprendendo com ela, sem ela estar fazendo essa troca comigo, ela estava ali compartilhando com as crianças.** Então eu disse: “Vou pegar uma caixa, um depósito de plástico”? Ela disse: “Eva, seria bom uma caixa de papelão que é mais fria”. Eu fui buscar essa caixa, **todo mundo junto, eu, ela e as crianças.** Eu peguei essa caixa e ela disse assim: “Eva, era bom que a gente conseguisse um pano fino, tipo um tule, para que as crianças fiquem observando o processo de transformação e também possa ventilar, a caixa tem que ficar assim, para que no processo fique inclinado”. Então, **tudo isso, de forma tão simples, eu fui aprendendo a forma que ela ia falando com as crianças. Outra coisa que aprendi, foi de estar do lado de fora, no ambiente externo, de poder aproveitar o ambiente externo com as crianças!** [...] Se a Flor não tivesse dado importância ao que aquela criança trouxe “deixa aí, deixa essa lagarta aí, não traga não”. Mas **ela deu importância a isso, ela fez isso com as crianças dela, fez comigo, com as minhas crianças!** Ela me ensinou sem dizer palavras. Eu pude aprender com ela que lá fora, no ambiente externo a gente pode... **as crianças não precisam estar só correndo ou subindo no parquinho, elas também tão interagindo**

com a natureza! Então, isso ficou guardado! (GF 2, 17/12/2020, Profa. Eva, *grifo nosso*).

Quando a referida docente trouxe este relato, a outra professora envolvida, Flor, imediatamente se lembrou da situação vivida e acrescentou: “A gente nunca tinha compartilhado essa experiência com as outras colegas”. No GF 2, no momento em que Eva contava essa experiência vivida com as crianças e sua colega Flor, as outras professoras demonstraram muito interesse, escutaram atentamente.

Nesses relatos, fica evidenciado o quanto uma professora impacta na construção da identidade docente e pessoal da outra colega. No entanto, as professoras que eram citadas, trazidas como exemplos para a mudança de atitudes e práticas, pareciam ficar surpresas com os relatos das colegas, expressa que não faziam ideia da importância que suas ações tiveram ao despertarem a reflexão e o desejo de mudança de suas colegas.

A professora Eva explicitou em sua fala a forma como realizou muitas aprendizagens com a Flor: “Tudo aquilo que ela foi dizendo, eu fui aprendendo com ela, **sem ela fazer essa troca comigo**, ela estava ali compartilhando com as crianças”. É importante destacar nesse trecho que, apesar de não ser o objetivo da professora Flor ensinar algo a professora Eva, com sua prática participativa com as crianças ela oportunizou muitas aprendizagens para as crianças, mas também para a colega: se relacionar de forma respeitosa e sensível com as crianças, escutar as curiosidades de meninas e meninos, respeitar a natureza, iniciar uma ação investigativa, explorar os espaços externos, entre outras. Como disse Eva, a professora Flor a ensinou, “sem dizer palavras”, isto é, sem ser prescritiva, um elemento fundamental na docência na EI, a escuta das crianças, ao “dar importância” ao que as crianças trouxeram, ao que era de interesse delas.

O olhar do outro sobre as práticas docentes realizadas também pode impactar na mudança de valores que estão enraizados, entrelaçados na identidade humana, construídos ao longo das experiências que vivemos ao longo de toda uma vida nos contextos em que estamos inseridos. Nessa perspectiva, discutiremos a fala da professora Vitória, que fez uma profunda reflexão sobre suas atitudes com as crianças, a partir da intervenção direta de uma outra colega professora:

Eu não poderia deixar de citar uma pessoa, que não está aqui hoje, mas que eu aprendi muito, que foi a Ester⁶². **A Ester é assim, fora da curva, no sentido de organização dos ambientes, eu aprendi muito sobre ambientes com a Ester [...]** Mas aconteceu uma situação, na época que ela estava no Infantil III, uma criança da minha turma caiu no parque e veio chorando para mim, eu disse para ela: “Está tudo bem, está tudo bem, não precisa chorar”! A Ester olhou para mim e disse assim: “Amiga, não está tudo bem, não foi você, a dor não é sua”! **Eu fiquei tocada sabe, parei e refleti!** A Ester tem totalmente razão! Depois ela disse: **“Você tem que mudar,** tem que dizer para criança: eu entendo que está doendo, mas eu vou cuidar de você”. Então **caiu a ficha** para mim, de que realmente **a sensibilidade está nas pequenas coisas.** Então, a Ester **me mostrou esse olhar diferente.** (GF 1, 01/10/2020, Profa. Vitória, *grifo nosso*).

A cultura de desmerecer e desvalorizar os sentimentos e emoções das crianças é ainda muito forte na nossa sociedade adultocêntrica. As instituições de Educação Infantil e seus profissionais muitas vezes a reproduzem nas ações cotidianas com as crianças. Achar que a dor física e emocional das crianças é algo a ser desconsiderado é uma prática repetida nas IEI e discursos como este da própria professora Vitória: “não precisa chorar”, são diariamente repetidos às crianças na EI, se constituindo numa violência simbólica cotidiana⁶³. Todavia, a professora Vitória teve a oportunidade de ter o olhar de seu par docente sobre esse tema, um olhar que foi na contramão da sua atitude de desconsiderar a dor da criança. A professora Ester, ao presenciar essa intervenção de Vitória com a criança que caiu, poderia apenas ter reforçado essa atitude ou ter preferido se calar diante do que viu. Porém, escolheu intervir. Essa intervenção foi no sentido de respeitar as emoções expressas pela criança, respeitar o que ela estava sentindo.

Vale destacar que a intervenção realizada pela professora Ester foi contextualizada e aconteceu no momento em que a situação ocorreu. Além disso, essa professora explicitou a necessidade da sua colega mudar o tipo de resposta a essa situação e ainda trouxe um exemplo prático de como ela poderia acolher essa criança que se machucou. A situação aqui relatada só foi possível porque a professora Vitória compreendeu e aceitou a intervenção da colega, valorizando esse olhar do outro sobre sua prática. Assim, ela pôde ser compartilhada de forma

62 Na primeira sessão de grupo focal a professora Ester estava de licença maternidade e não conseguiu participar.

63 Santos (2006); Iza e Melo (2009); Richter e Vaz (2010).

generosa no grupo focal, confiando seus equívocos a todo o grupo de professoras e a pesquisadora. Em ambas as situações (a relatada por Vitória e o compartilhamento dela no GF) parece ter sido fundamental um clima de confiança entre os pares. Além disso, a professora Vitória, ao expor a fragilidade que tinha na sua relação com as crianças, no momento deste ocorrido, mostra uma abertura para aprender com seus pares, assim como um entendimento que o processo de mudança de práticas necessita desse movimento de diálogo e reflexão sobre as práticas transmissivas já realizadas, dos valores socialmente construídos e das atitudes que deles se originam.

Outros relatos em relação a quanto o olhar sobre as práticas e atitudes dos pares docentes colabora para a mudança de ações foram trazidos pelas professoras, reforçando o seu valor no processo de se constituírem como professoras da Educação Infantil:

É a primeira vez que eu sou professora, então eu aprendi muito com todos, quando eu entrava na sala da colega, aquilo me encantava e **eu trazia para dentro de mim, para poder me renovar!** Eu pensava: Olha eu achei tão interessante, eu vou adaptar. Então aquela troca de ideia, a parceria, faz que nosso trabalho cresça, **que a gente queira ser outra.** (GF 1, 01/10/2020, Profa. Maria, grifo nosso).

Nós estamos num grupo em que cada uma tem a contribuir na vida da outra, pelas suas práticas, as leituras de mundo, os estudos, as suas experiências, então, nós temos esse privilégio de ter **essa afinidade** enquanto grupo, isso nos ajuda muito, a cada uma **ir melhorando** um pouquinho. (GF 1, 01/10/2020, Profa. Ecília, grifo nosso).

As professoras Maria e Ecília citam questões mais gerais em relação à influência da observação do outro para a prática docente delas e também no que se refere às contribuições que as colegas deram para que elas melhorassem suas concepções e práticas. Para Maria, observar as práticas e o espaço de sala de outras colegas e realizar trocas de ideias com estas despertou o seu desejo de mudança, de “querer ser outra”. Já a professora Ecília expressou de forma mais ampla um olhar sobre todo o grupo de docentes do CEI, afirmando que as colegas professoras têm uma afinidade, que todas contribuem na vida das outras, “pelas suas práticas, as leituras de mundo, os estudos, as suas experiências”.

Entendemos, partindo do que observamos ao longo desta pesquisa, que ao tratar de afinidade, a professora Ecília pode estar destacando exatamente uma identidade, uma identidade de grupo, que tem construído uma história nesse CEI, que tem aprendido juntas e

estudado teorias que convergem para uma mudança de concepções e práticas com as crianças e suas famílias. Essa identidade de grupo possivelmente inclui um compromisso comum com as crianças e formas semelhantes de perceberem o currículo na Educação Infantil.

A professora Maria manifestou em sua fala que, a partir do que via nas práticas das colegas, sentia o desejo de se “renovar”, de “adaptar” suas práticas. Porém, é fundamental dizer que essa renovação não é um processo rápido, como podemos constatar na fala de outras professoras. Além disso, o fato dessa professora apontar a questão de “adaptar” sua prática à da outra colega, nos causa uma inquietação, pois a mudança de práticas tradicionais para práticas participativas, democráticas e de boa qualidade na EI necessita de uma sustentação teórica, de mudança de valores, que não se dão na simples cópia de práticas. Atualmente, na área da EI, temos constatado a exposição de práticas pedagógicas por meio das mídias sociais que parecem trazer a criança como centro do planejamento, mas que não fazem sentido serem reproduzidas para outros grupos de crianças. No entanto, têm sido constantemente copiadas por professores, na tentativa de reproduzir práticas ditas “exitosas”, sem entenderem e assumirem as teorias e princípios que sustentam tais experiências vividas pelas crianças na companhia dos adultos.

Finalizando este subitem, destacamos outro trecho de fala da professora Eva, que contribuiu com reflexões em relação ao quanto também é difícil aprender com o outro, ressaltando que este não é um processo fácil, apesar de possível.

Eu acho que a colaboração do outro, a gente estar trabalhando juntas, essa parceria, **de não ficar só para você com estas dificuldades**, é isso que faz a gente crescer. Nessa partilha, vou lá na sala das meninas, vejo alguma coisa, **fico observando como elas fazem, aquilo eu vou trazendo para mim**, talvez **eu não lembro o que aprendi e com quem aprendi, mas eu tenho guardado aquilo que eu vi a outra fazendo**. Olha, ela fez desse jeito, eu vou tentar fazer assim: baixou e falou com a criança, fez assim com essa criança. São nessas observações, quando você pergunta como foi que a outra fez, **você estar aberta a aprender com o outro, a ouvir o que o outro traz. Porque não é tão fácil**, às vezes a gente não quer saber, quando está num momento de estresse o que o outro diz: “faz assim”! Você não quer ouvir! Mas depois você reflete sobre o olhar do outro, sobre a reflexão do outro. (GF 1, 01/10/2020, Profa. Eva, *grifo nosso*).

Além do que já foi dito até aqui, vale destacar nesse relato de Eva que ela afirma que a parceria com seus pares também colabora para que ela não se sinta só nas dificuldades. O isolamento docente já foi discutido por autores como Marcelo (2009), Imbernón (2010) e

Farias (2008), todos estes trazem preocupações sobre a importância de os professores romperem com a solidão na profissão e compartilhem com seus pares, saberes, experiências, práticas e concepções sobre o trabalho que realizam no cotidiano educacional. Além disso, apontam que para que se diminua o isolamento docente, se faz necessário a construção de processos colaborativos de formação continuada que podem ajudar a desfazer uma “cultura individualista” entre professores, nos contextos em que trabalham.

Romper com a solidão e o individualismo docente, no âmbito da Educação Infantil, para além de ser uma escolha pessoal (política) do professor, perpassa por políticas públicas de formação continuada que possibilitem espaços, tempos e estratégias em que os docentes possam se apoiar, dialogar sobre seus saberes, dificuldades e suas práticas de forma embasada, crítica e assim, possam repensá-las, na perspectiva de melhorá-las, colaborativamente.

Ainda em relação ao que disse a professora Eva, ela também afirmou que nem sempre é fácil ouvir o outro quando se está realizando alguma prática de forma equivocada e, naquela situação, encontra-se estressada, mas que é importante ter abertura para aprender com o que o outro diz. Assim, mesmo que apenas num momento posterior, ela pode assimilar a opinião da colega. Importante destacar que, assim como outras colegas que participaram desta pesquisa, Eva afirmou que aprende, principalmente, com o que seus pares realizam na ação com as crianças.

Neste item, relatos de diferentes professores apontaram que a observação parece ser uma poderosa estratégia de aprendizagem por parte das docentes. Entendemos que esse tipo de ação seria uma excelente ferramenta formativa no contexto da IEI, se forem possibilitados momentos para discussão em grupo, isto é, um espaço que coloque em diálogo a prática pedagógica e as teorias que a sustentam. No próximo capítulo iremos discorrer mais sobre essa problemática.

6. AS INTERAÇÕES COMO EIXO NORTEADOR DAS TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO QUE AS PROFESSORAS VIVENCIAM

Neste capítulo pretendemos responder, através das análises realizadas, três objetivos desta tese, são eles: conhecer os temas discutidos e as estratégias utilizadas nos encontros que acontecem entre as professoras do CEI; compreender a importância que os professores atribuem às interações com os pares docentes para a construção das suas identidades como docentes da EI.

Os relatos das docentes apresentados nos itens e subitens que seguem foram coletados durante as sessões de grupo focal (GF), das observações no *locus* e as que ocorreram por meio virtual, assim como nas entrevistas em profundidade individuais (EPI).

O relato da professora Vitória escolhido para introduzir este capítulo apresenta, de forma sintética, algumas ideias e concepções teóricas que serão discutidas aqui: as interações e as formações que as professoras participam e como estas impactam na construção da docência delas, mas não de qualquer docência, pois ser docente da Educação Infantil tem certas especificidades que já exploramos nos capítulos três e cinco.

Para tanto, organizamos a seguinte estrutura de itens e subitens: **6.1 Momentos formativos suscitados pelas interações entre as professoras:** 6.1.1 *Momentos formativos que acontecem nas interações informais no cotidiano do CEI;* 6.1.2 *Momentos formativos propostos pela SME.*

O item 6.1 e seus subitens trazem as considerações das professoras do CEI a respeito dos momentos formativos dos quais participam no âmbito da IEI ou em outros espaços designados pela SME do município de Fortaleza. Apresentamos inicialmente as perspectivas das professoras sobre os momentos formativos informais (desenvolvidas pelas próprias professoras) e os momentos formativos formais (aqueles estabelecidos pela SME).

6.1 Momentos formativos suscitados pelas interações entre as professoras

Ao longo desta pesquisa com as professoras do CEI, percebemos em seus relatos e também nas observações realizadas o quanto traziam assuntos que se relacionavam à

formação delas, desde a educação básica, passando pela graduação, até chegar na formação continuada, proporcionada pela SME, da qual atualmente participam.

Ao mesmo tempo, também escutamos das docentes e pudemos presenciar algumas cenas que aconteceram entre elas de cunho formativo, ou seja, que as levavam a reflexão, ao diálogo e a mudança de práticas pedagógicas. Estes momentos formativos informais não eram nomeados assim pelas professoras. Talvez antes de conversarmos sobre isto durante as sessões de grupo focal e também nas entrevistas em profundidade, a maioria delas não se dava conta de que as estratégias de observação que utilizavam e os diálogos que mantinham no cotidiano concretizavam um certo tipo de formação contínua.

6.1.1 Momentos formativos que acontecem nas interações informais no cotidiano do CEI

Realizamos as EPI com as 11 professoras do CEI de forma virtual ao longo do ano de 2020. Ao lançarmos o tema da entrevista: O papel das trocas/interações entre pares de professores para a construção da identidade docente da professora de Educação Infantil, sobre o qual deveriam discorrer de forma livre, a maioria das docentes sempre apontava algum elemento dos momentos formativos que aconteciam durante as interações entre as professoras, informalmente, no CEI. Em relação aos temas pedagógicos que elas dialogavam nestes momentos, iniciaremos com a fala da professora Gina:

Geralmente, **conversamos sobre as crianças e as famílias**. Por exemplo: a criança foi minha no ano passado, mas minha colega está com dificuldade de cativá-la ou de cativar a família. Então, **a gente vai dando pistas de como caminhar**, de como chegar na criança e na família, a gente vai dizendo: “Olha, pode ser assim, a família é maravilhosa, a criança é assim, mas você ainda vai conquistá-la, tem que ter um pouquinho de paciência!” Outra pauta importante para nós são **as melhorias no espaço**, a gente às vezes está tomando café juntas então, uma colega diz: “E se a gente fizesse assim no corredor”? Quando **fazemos alguma experiência na nossa turma que foi significativa, a gente compartilha com o grupo**, que pega as dicas, pega o material que você tem e melhora aquela ideia. A colega chega e diz: “Olha, Gina, eu peguei aquela sua ideia, mas, fiz assim e foi muito bacana!” **Essas trocas de experiências com atividades em que as crianças podem explorar**, a questão de melhorar os espaços, a maioria das nossas trocas são essas. [...] **Os estudos também!** Quando estamos lendo um livro e começamos a debater, a Eva, a Ester ou a Vitória chega e diz: “E aquela

página, aquela parte, aquele capítulo. Eu não entendi tal parte”! **A gente vai se ajudando, se compreendendo e se reconhecendo!** (EPI, 17/09/2020, Profa. Gina).

Como não chamar de momentos formativos todas estas trocas apresentadas no relato de Gina? Os temas discutidos pelas professoras, de acordo com o relato de Gina, expressam uma coerência com as especificidades da docência na EI, como por exemplo, o acolhimento as crianças e famílias, a organização dos espaços da instituição, o planejamento de experiências significativas para as crianças. Além disto, a professora ainda ressaltou que elas estudam no contexto do CEI e dialogam a respeito das leituras.

Outro aspecto importante da fala Gina é a perspectiva de cooperação que ela trouxe em seu relato quando disse: “a gente vai dando pistas de como caminhar”; “a gente compartilha com o grupo”; “a gente vai se ajudando, se compreendendo”. Ao trazer o termo “a gente” compreendemos que estas ações colaborativas, de ajudar os pares, de compartilhar experiências vividas com as crianças e famílias não são uma ação isolada da docente, pois ela sempre trazia uma ideia de as outras colegas também tinham estas atitudes com ela. A professora apontou ainda que estuda junto de seus pares e que nestes momentos as discussões são coletivas, o que nos indica parecer haver uma “gangorra de diálogos” (GAMBETTI, 2014).

Ainda sobre os temas que discutiam no cotidiano do CEI, outras professoras trouxeram perspectivas semelhantes às de Gina:

A gente sempre traz **ideias para melhorar os espaços da nossa instituição**, para que fiquem mais agradáveis e para que chamem a atenção das crianças para elas aproveitarem mais. (EPI, 10/12/2022, Profa. Ester, *grifo nosso*).

Converso sobre como não estou gostando do que estou fazendo, que quero fazer diferente. Espero que alguém me dê uma luz sobre isso e também sobre materiais que possam ser usados em uma atividade que pode ser significativa. [...] A gente às vezes **conversa sobre melhorias dos espaços**, por exemplo. A gente quer mudar alguma coisa, aquela areia, não está legal. A gente está incomodada, a gente comenta com o outro, com um e com outro, sabe? **Conversamos sobre as dificuldades do dia-a-dia**. (EPI, 16/07/2020, profa. Vitória, *grifo nosso*).

Nós conversamos muito **a respeito da relação com as famílias**. Quando observamos alguma **mudança de comportamento da criança** ou quando a criança traz o assunto que é de casa, a gente conversa como podemos agir.

Também **conversamos sobre as vivências com as crianças**. Algumas vezes uma das colegas já realizou uma experiência, passa para a gente como fez. Como foi essa experiência fulana? Uma tem uma ideia, outra traz *uma experiência de uma outra vivência*. (EPI, 16/07/2020, Profa. Brisa, grifo nosso).

De forma unânime, as professoras trouxeram ainda que estes momentos de interações entre elas aconteciam em diversos espaços e tempos do CEI: no parque (quando as crianças estavam brincando e elas observando), na sala de convivência (em que realizavam o planejamento e estudos sozinhas ou em pequenos grupos), na cozinha (onde faziam as refeições), no refeitório (nos momentos de lanche das crianças), nos corredores, nas salas de referência (quando uma colega ia até a sala da outra), ao final do dia (no momento de saída, quando ficavam esperando as últimas crianças serem buscadas pelas famílias).

Estamos juntas no nosso **planejamento**, mas também **na hora do nosso intervalo na cozinha**. Conversamos quando estamos juntas com as crianças! Tem troca em tudo e **todos os lugares do CEI**. Na **hora do nosso lanche**, se estamos com um problema com uma criança, conversamos todas juntas. Então se eu já passei por esse problema antes, chego, comento e ajudo. Alguém sempre tem uma sugestão, **uma ideia para ajudar**. Então, qualquer momento usamos para conversar com as outras, até um pouco **antes de entrar na sala ou sair no fim do dia**. (EPI, 21/07/2020, profa. Mary).

Durante o momento do café a gente está sempre conversando sobre as crianças. Nos momentos do próprio **planejamento** também conversamos. Nos momentos em que as professoras estão **no pátio** com as crianças, trocamos figurinhas, conversamos um pouquinho. Nas refeições, momento em que a gente está levando as crianças para o **refeitório**! A gente está sempre conversando sobre as crianças! **A todo momento estamos pedindo ajuda a uma colega**. (EPI, 15/07/2020, profa. Flor).

Além de apresentarem os espaços e tempos que utilizam para conversarem e sobre os principais temas e assuntos que dialogavam, as professoras, apontaram sempre uma ideia de “ajudar” as colegas, assim como afirmam serem ajudadas. Observamos essa tônica de colaboração entre as docentes, não apenas ao tratar deste item, neste capítulo, mas também ao analisar as especificidades da docência na EI, no capítulo anterior. Essa confiança que as professoras parecem ter construído entre si neste CEI colabora para que este espaço seja formativo, reflexivo e democrático.

Ampliando ainda mais esta discussão, vejamos a fala da professora Gina:

Por exemplo, a gente está no parque, então percebemos que tem algo que torna o lugar um pouco perigoso para as crianças: olha esse coco, é melhor tirar daqui! Às vezes olhamos para o balanço e pensamos juntas: é melhor tirar daqui, mudar para cá! **Vamos construindo ideias!** No tanque de areia, a gente fica pensando no material que tem que ser trocado, o que podemos trazer que provoque o interesse e o encantamento das crianças, questões como protegê-las mais do sol, fazer uma tenda e plantar mais uma árvore que vai ficar legal! Então, **a gente vai tentando o tempo todo!** Até na hora das refeições das crianças começa a gente conversar sobre o posicionamento das mesas e cadeiras, vamos ajustando, **sempre buscando uma na outra a melhoria para as nossas crianças**, do espaço para nossas crianças! A gente pensa e faz sempre pensando nelas, são **o nosso centro do fazer**. As **nossas conversas estão em toda parte**, até na hora de pegar um material no almoxarifado surgem as ideias, é o tempo todo, no ateliê, na horta, no espaço verde, no solário, no tanque de areia, na cozinha experimental! **Quando estamos juntas sempre pensamos em novas possibilidades** para que as crianças possam explorar, **temos sempre o intuito de melhorar, melhorar para que as crianças se sintam parte e felizes na nossa instituição**. (EPI 17/07/2022, Profa. Gina, *grifos nossos*).

Consideramos que na fala das professoras, especialmente, na da professora Gina existem pautas formativas, temas e discussões importantes para transformar as práticas pedagógicas, para transformar ações necessárias que impactam no bem-estar e segurança do grupo de crianças. Gina trouxe que ela e suas colegas se preocuparam com a segurança das crianças e pensaram em estratégias para que as crianças não ficassem tão expostas ao sol, o que remete para além de uma concepção de criança como sujeito de direitos e de pensar a organização dos espaços, uma questão de valores, de humanidade, de respeito e empatia ao outro. Nesse diálogo cotidiano na companhia dos pares (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), que é formativo, as professoras constroem ideias, de forma coletiva sobre didática na EI.

Ao final de sua fala, a professora Gina expressou alguns objetivos das conversas que mantém com as colegas no cotidiano: sempre de melhorar o fazer, para que crianças se sintam pertencentes e mais felizes no CEI. Essa ideia tem muita força em uma perspectiva de pedagogia participativa, significa que, conceitualmente, a professora acredita tanto na transformação das suas práticas, parecendo acreditar na capacidade dela e de suas colegas de aprenderem umas com as outras, como defende um projeto de Educação Infantil em que as crianças podem participar de forma democrática e serem felizes!

Em relação a estas perspectivas de Gina, as autoras portuguesas Araújo e Oliveira-Formosinho (2016) destacam que:

Este corolário democrático materializa-se sob duas formas: a participação de todos na vida da instituição e na comunidade, e a participação na co construção da própria aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva considera que a Pedagogia da Infância se organiza em torno do conhecimento construído na ação situada [...] através deste processo de diálogo interativo entre teoria, práticas e crenças. Assume-se, pois, a sua natureza profundamente holística e integrada, centrada numa práxis da participação (FORMOSINHO, 2016, p. 352).

Além disto, fica explícito que os assuntos discutidos pelas professoras são mobilizadores de mudanças reais no cotidiano delas e das crianças. Autores como Ferreira (2001) e Imbernón (2009) defendem que a formação continuada deve incidir sobre as situações problemáticas dos professores, considerando as situações dos contextos reais destes e não tratando de problemas genéricos e imaginários. Nesse sentido, é evidente que muitas oportunidades formativas de se aprofundar os temas pulsantes nas discussões das professoras deste CEI deixam de acontecer por falta de uma sistematização e organização de uma formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

A partir do referencial que escolhemos como sustentação teórica para esta tese, no que diz respeito a formação continuada de professores (FARIAS, 2008; FORMOSINHO e FERREIRA, 2009; GAMBETTI, 2016; IMBERNÓN, 2009; MOITA, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016) é possível afirmar que estes momentos que acontecem entre as professoras no cotidiano do CEI são formativos, pois trazem para as docentes possibilidades de trocas de experiências, saberes e interações que podem culminar em autorreflexão e desejo de mudança de concepções e práticas. Moita (2013), ao pesquisar as relações entre os percursos formativos (pessoal e profissional) e de transformação de práticas de professores da educação básica, encontrou que a formação é “fundamentalmente indeterminada”, ou seja, é através das interações, que o formando escolhe o que vai lhe constituir, lhe transformar ou não. Ela explica que:

Ninguém se forma no vazio. **Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações.** O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a

identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, **se forma, se transforma, em interação** (MOITA, 2013, p. 115, *grifo nosso*).

Entendendo isto, a questão que precisa ser melhor organizada pelos gestores dos sistemas de ensino e das unidades é que estes diálogos que acontecem em pequenos grupos de professoras tenham espaços e tempos para que cheguem a todas as professoras, de forma sistemática e sistematizada. Ou seja, é preciso promover momentos formativos em que as professoras tragam estes temas, compartilhando com todos os pares seus anseios, dúvidas, propostas, ideias, estudos, que provocam inquietações nelas e que podem provocar no outro as mesmas inquietações, para que assim, em grupo, busquem realizar mudanças. Nesse sentido, vejamos o que disse a professora Flor na sessão do segundo grupo focal que realizamos:

Eu pedi ajuda a uma parceira, isso para mim também é formação continuada, **porque a formação do professor, assim como o desenvolvimento da criança, é integral**, quando a gente está aprendendo em parceria não estamos aprendendo só sobre práticas pedagógicas, estamos aprendendo sobre o mundo, sobre tudo, sobre a nossa colega. (GF 2, 17/12/2020, Profa. Flor, *grifo nosso*).

A fala da professora Flor, apesar de ser curta, é muito profunda no que se refere a construção da identidade docente. Essa fala de Flor é muito impactante pois muitas vezes desconsideramos que esse docente faz parte de um todo, que ele é um sujeito integral, que aquele profissional é uma pessoa com uma história de vida, com experiências únicas e com uma formação distinta.

A pesquisadora portuguesa Oliveira-Formosinho (2016) afirma que é preciso pensar a formação dos professores de EI com um olhar democrático, começar a desconstruir a forma tradicional de pensar a educação da infância é um requisito para o pensar e fazer formação nos espaços da instituição. Tomar essa decisão de conceber tanto a criança como o professor como protagonistas, com agências e competências, exige romper com a maneira tradicional de educação de crianças e formação de seus professores, é preciso com urgência repensar a concepção de educar e cuidar a criança, mas, também, a de formar o professor na EI.

Outros relatos corroboram a fala da professora Flor e trazem outras questões para a discussão:

Minha **formação inicial ficou muito a desejar**. Então, uma das maiores dificuldades que eu tenho é escrever, organizar os pensamentos, colocar no papel o que vivo com as crianças! Às vezes eu digo que estou com preguiça de escrever para as colegas, digo que estou com preguiça, **mas na verdade tenho dificuldades, não é fácil, é muito doloroso** [...] (GF 2, 17/12/2020, Profa. Eva, *grifo nosso*).

[...] **uma dificuldade minha, é esse processo de desconstrução da prática, da sua formação**, você chega com uma bagagem, começa a compartilhar com as colegas, começa a **viver outras experiências**. Então, esse processo de você **desconstruir o que você tinha como verdade absoluta da sua prática, na sua sala, isso é muito difícil, doloroso. É um processo doloroso!** Muitas vezes a gente se pega fazendo de novo o que a gente já compreende que é errado. **Entender o que está errado também é importante**, porque a gente vê que já tem essa compreensão, pensar sobre o que não está legal, o que não deveria fazer, **também faz parte da formação**. (GF 2, 17/12/2020, Profa. Ester, *grifo nosso*).

As duas professoras também trouxeram as interações com as colegas em uma perspectiva de aprendizagem. Porém, ampliaram as reflexões, pois apontaram para as dificuldades pedagógicas que compartilham com as colegas no contexto do CEI. A professora Eva, trouxe a fragilidade da sua formação inicial, as lacunas que ficaram, como por exemplo: sua dificuldade de escrever, de documentar o que vive com as crianças de sua turma. Segundo ela, não é fácil mostrar essas dificuldades para as colegas, é doloroso. A professora Ester, também apresentou o quanto tem sido difícil se desconstruir enquanto professora, o quanto é um “processo doloroso”, mudar as práticas as quais já estava acostumada a realizar. Mas que a partir das experiências que vai vivendo com suas colegas, vai percebendo o que faz de “errado”, essa percepção do que desenvolve de equivocado em relação às práticas, segundo ela, também é importante, faz parte do processo formativo.

Nas falas das professoras do CEI ficou evidenciado que vários momentos formativos acontecem no contexto desta instituição. Apesar de não podermos nomear estes momentos de formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), entendemos que alguns aspectos deste tipo de formação estão presentes nas interações realizadas pelas professoras, pois um dos grandes objetivos da formação em contexto é a reflexão sobre a prática na companhia dos pares, sobre a cultura pedagógica tradicional instaurada na instituição, pensando em caminhos coletivos de reconstruir tal cultura pedagógica. Os

momentos de interação entre as professoras são “situados no aqui e agora”, também uma das premissas da formação em contexto. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93).

Talvez, se estes momentos formativos informais das professoras fossem conhecidos e valorizados pela gestão municipal, poderiam constituir de maneira mais sistematizada encontros formativos contínuos e participativos. Entendemos que nestes momentos vividos no âmbito do CEI pelas professoras prevalecem diálogos que respeitam os diversos pontos de vista que emergem. Assim, colaboram na construção de novos conhecimentos das docentes, deixando “abertas as possibilidades de modificar os próprios pensamentos dentro de um contexto em contínuo movimento, à procura de novas identidades” (GAMBETTI, 2014, p. 118).

É importante destacar que, durante o curto período de observações presenciais realizadas no *locus* do CEI, foram observados momentos formativos e dialógicos potentes entre algumas professoras que poderiam suscitar aprofundamento de discussões entre todo o grupo de professoras. Esse é o caso, por exemplo, do diálogo entre Gina e Ester registrado em nosso diário de campo:

Ao chegar no CEI, encontrei duas professoras que estavam na sala de convivência. Ester falava sobre fazer uma lista com o nome das crianças novatas que têm alguma intolerância alimentar. Outra se propôs a ir em todas as salas e descobrir quem são as crianças. Ester permaneceu na sala comigo e chegou a professora Gina. Eu perguntei para ela: “Professora, você está na sala com os bebês hoje?” Ela respondeu: “Sim, apesar de ser meu dia de planejamento, temos que dar um suporte às colegas, porque os bebês precisam de nós!” Nesse momento, a outra professora, Ester, começou a falar sobre a ansiedade de já terem uma rotina com as crianças nesse período de início do ano. Ester disse para Gina: “Não é só as crianças que estão se adaptando, eu também estou me adaptando”. Gina disse: “**Antigamente eu ficava frustrada vendo que aconteciam muitas coisas na sala das colegas, tem isso, tem aquilo. Hoje eu fico mais tranquila, pois as necessidades das crianças e das turmas são diferentes**”. Ester e Gina começaram a lembrar como antigamente não tinham confiança nas famílias e nem as famílias entendiam o papel das professoras. Gina disse: “**Também não havia parceria entre nós. Hoje não nos incomodamos de entrar na sala da colega para ajudar e nem para sermos ajudadas**”. Ester continuou: “Me sinto insegura nesse período de adaptação com as crianças, é como se a gente não tivesse fazendo nada, como se eu não tivesse trabalhando. Se entrar alguém na sala vai dizer: “Olha, essa professora não faz uma atividade com esses meninos”! Gina escutou a colega sorrindo e acenando com a cabeça, demonstrando concordar com sua fala, depois disse que as professoras dos bebês, do Infantil I, ficam muito divididas, pois têm de

acolher os novos bebês e os antigos que agora vão iniciar o Infantil II, mas continuam tendo as professoras antigas como referência. Ela disse: “Então, temos que dar suporte a todas as crianças, afinal, todas as crianças são nossas!” Para mim, foi muito importante ouvir essa discussão entre as professoras, me parece que elas apresentam um paralelo do que vivenciavam de relações antes e agora com crianças, famílias e entre elas. **Mostraram ainda um novo olhar sobre docência com as crianças, apesar de ainda sentirem-se inseguras.** (Diário de Campo, 14/02/2020, *grifo nosso*).

O diálogo construído entre estas docentes demonstra uma latente necessidade de conversar sobre o vivido no período de inserção das crianças no início do ano letivo. Como dito no próprio registro de diário de campo, parece existir naquelas mulheres uma transformação da docência na Educação Infantil, em pleno movimento de ir e vir da construção destas identidades docentes e da própria identidade da EI, que vive esse processo desde que passou a ser primeira etapa da Educação Básica, na LDB de 1996. Aliás, muito antes disto, já havia movimentos de avanços e retrocessos no cuidado e educação das crianças (KUHLMANN JR., 1998). Mesmo que em seus relatos as professoras ainda apresentem inseguranças no trabalho com as crianças e famílias nesse período de inserção, falam também dos avanços já conquistados, lembrando das suas trajetórias individuais, mas ao mesmo tempo, dos avanços do grupo vem vivenciando no coletivo, construindo uma parceria.

Esse aspecto das falas das docentes, relativo à perspectiva colaborativa que mostram construir é muito relevante. O movimento de uma entrar na sala da outra para ajudar e se deixar ser ajudada é de uma sutileza formativa extraordinária. Demonstra uma caminhada de amadurecimento do grupo, no sentido de confiarem umas nas outras para observarem as próprias práticas e relações com as crianças nos contextos em que atuam e abertura de aprender com a outra colega. Essa confiança torna possível muitos aprendizados e a construção da identidade profissional de cada uma delas e do grupo.

Reforçando essa ideia, Imbernón (2009) expressa que uma das dimensões fundamentais para a formação continuada de professores é que estes se desenvolvam em colaboração, o que significa centrar-se num trabalho colaborativo entre professores e gestão que prime pela resolução das situações problemáticas contextuais. Para isso, apresenta-se como alternativa formativa romper com o isolamento e individualismo docente nas instituições escolares. Esse tipo de formação colaborativa entre os professores, tem o compromisso e a responsabilidade coletiva com metas interdependentes que objetivem

transformar a escola em um espaço de formação permanente, aumentando tanto o conhecimento profissional pedagógico como a autonomia docente.

A temática discutida por estar duas professoras, a inserção das crianças no contexto escolar, também poderia ser uma questão pulsante para as demais professoras do CEI. Todavia, segundo as próprias professoras, esse e outros temas, são tratados de forma coletiva pelo grupo do CEI apenas no encontro pedagógico instituído pela SME, que acontece um dia da semana, sempre no início de cada semestre, com pautas já pré-definidas por esta Secretaria para serem transmitidas aos docentes. Nesse sentido, vale lembrar entre as ideias de Imbernón (2009), a seguinte afirmativa, a respeito da qual perspectiva de formação continuada se imprime nas SME.

Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma **formação transmissora** e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2009, pp. 34-35).

Os elementos apresentados ao longo deste item fortalecem a ideia da poderosa ferramenta que são as interações entre professores, quando se tem como começo, meio e fim dos momentos formativos as experiências dos sujeitos aprendizes (PLACCO, ET AL. 2015) que neste caso, foram as experiências cotidianas profissionais das professoras do CEI. Portanto, entendemos que as estratégias utilizadas, os temas discutidos e as interações vividas pelas professoras do CEI, consideradas neste estudo como momentos formativos informais podem servir de inspiração para se planejar a formação continuada ofertada pelas SME, não apenas do município em que realizamos a pesquisa, mas para outras secretarias municipais de educação do país.

6.1.2 Momentos formativos propostos pela SME

Na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, acontecem dois tipos de formações, segundo as professoras:

- A formação em polo: acontece uma vez ao mês, ao longo de uma semana, sempre na terceira semana, em um local alugado pela SME em que se encontram várias

professoras de diferentes instituições de Educação Infantil, mas que fazem parte do mesmo agrupamento (por exemplo, na segunda-feira, participam da formação todas as professoras de bebês). A formação é ministrada por uma formadora contratada pela SME, com uma pauta e tema já preestabelecidos.

- A formação “em” contexto – acontece bimestralmente no contexto do CEI, é ministrada pela coordenadora pedagógica, em pequenos grupos, no dia do planejamento das professoras estudam e discutem textos e temas orientados pela SME. A coordenadora participa de uma formação com as formadoras e técnicas da SME e repassa essa formação para as professoras do CEI.

Esclarecido estes dois tipos de formação oficiais propostos pela SME, ressaltamos que a formação em contexto referida pelas professoras ao longo das sessões de GF e entrevistas, na realidade, é uma formação **no** contexto, ou seja, uma formação que acontece no CEI, mas que não traz o princípio básico na formação em contexto: temas advindos das necessidades pedagógicas do grupo de docentes e das práticas realizadas contextualmente com as crianças e famílias. Como já destacamos nos parágrafos anteriores, a formação em contexto busca uma “construção de saberes situados, da aprendizagem-em-ação, de aprendizagem experiencial” (ARAÚJO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 353), a partir de demandas das professoras. Não é por se dar no contexto onde acontecem as práticas que a formação é em contexto, isto é, não se configura uma formação em contexto apenas por ser “sentada na escola” (FORMOSINHO E OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

A formação em contexto pode não acontecer no contexto de trabalho, pode acontecer em outros espaços e tempos, o que é fundamental é que os professores possam interagir e repensar os próprios valores, crenças, concepções que norteiam seu fazer pedagógico, partindo de temas emergentes do cotidiano vivido com as crianças e famílias, que acontecem em um determinado contexto educativo. Desta forma, a formação em contexto reflete, então, uma perspectiva “ecológica do desenvolvimento profissional que reconhece e analisa o processo de interação mútua e progressiva entre professor/educador, ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido” (ARAÚJO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 353).

Durante o primeiro GF que realizamos com as professoras, apesar do tema da sessão não ser a formação, esse tema se entrelaçou nas falas das docentes, apresentando aspectos importantes a serem discutidos. Vejamos a fala de uma das participantes:

A gente vai para as formações, mas, muitas vezes, **eu não conseguia trazer a teoria para sala. A teoria era uma coisa, mas na sala era outra coisa! Quando eu comecei a estudar, comecei a abrir os olhos**, ampliar nossa visão até de enxergar a proposta curricular de uma forma diferente! Você vai para a formação e consegue adquirir conhecimentos, aliando aos estudos. **Porque se você não for tendo esse ciclo de estudos com as colegas no CEI, você vai para formação e pronto, só no outro mês, acaba que cai no esquecimento**, acaba que a rotina do CEI vai lhe consumindo, se você não parar para estudar, para refletir, **para ver o que temos que melhorar, acaba fazendo tudo do mesmo jeito**. Então **você não consegue enxergar e deixar essa criança ser protagonista**. (GF 1, 01/10/2020, Profa. Eva, *grifo nosso*).

Percebemos no relato de Eva que ela não conseguia fazer uma relação entre o que via nestes encontros mensais de formação continuada organizados pela SME e suas práticas cotidianas e suas relações com as crianças. Segundo ela, foi apenas na ampliação dos estudos no âmbito do CEI com seus pares, que passou a compreender melhor os assuntos trazidos na própria formação da SME, assim como entendeu melhor a proposta curricular expressa para a rede municipal da qual ela faz parte. Ainda de acordo com Eva, um encontro ao mês não é suficiente para melhorar as práticas. Por exemplo, para acreditar na criança como protagonista, é preciso um “ciclo de estudos” contínuo com as colegas, caso contrário, o que é visto nestas formações de rede, “cai no esquecimento” e repetem as mesmas práticas transmissivas e tradicionais no cotidiano do CEI.

Quando falamos desse **tempo de escuta** que nós precisamos ter, que o grupo do magistério precisa ter, eu me lembrei um pouco das **formações oficiais da prefeitura**, porque se as formadoras abrirem um pouquinho de tempo da pauta delas não conseguem mais dar prosseguimento, **de tão grande que é a vontade de cada profissional falar sua experiência**, falar do que está passando, das suas dificuldades e **realmente a gente não tem esse tempo de escuta**. (GF 2, 17/12/2020, Profa. Ecília, *grifo nosso*).

Tempo de escuta! É quase que uma obviedade que é preciso ouvir as professoras de Educação Infantil para que estas possam ouvir as crianças! Porém, parece que, nos encontros formativos dos quais participa, a professora Eva não percebe essa escuta se efetivar. O foco das formações da SME parece estar muito mais no conteúdo, predominantemente

teoricista (MACHADO e FORMOSINHO, 2009) em uma pauta rígida a ser cumprida pela formadora, do que preocupada com a escuta docente. A professora trouxe ainda que existe uma necessidade forte das professoras de falarem sobre suas experiências e dificuldades que vivenciam em seus cotidianos, todavia, parece existir pouco espaço para estas discussões. Ainda segundo a mesma professora:

A gente fica angustiada e sente que essa formação está um pouco longe da nossa realidade, essa realidade são as condições que a gente tem para viver as experiências com as crianças. Eu penso na angústia das colegas que colocam as suas dificuldades, talvez não seja a nossa, por termos uma estrutura física melhor, mas quando se traz uma proposta teórica na formação, você vê a **angústia das outras colegas da rede em sentir dificuldade de colocar aquilo em prática.** Então, eu gostaria de uma formação que venha a nos ajudar na prática do dia a dia, na nossa caminhada, que **não seja muito teórica, muito distante.** Embora também não seja culpa da formadora, é coisa que vem lá de cima (aponta o dedo para cima), ela está apenas **repassando** para nós. (GF 2, 17/12/2020, Profa. Ecília, *grifo nosso*).

A professora Ecília amplia suas preocupações em relação a formação que é ofertada pela SME, afirmando que percebe a angústia de suas colegas ao não conseguirem praticar o que estudam nos encontros formativos que, segundo ela, parecem ser muito conteudistas, no sentido de apontarem apenas questões teóricas e pouca relação com as condições e contextos de trabalho das professoras. Este relato nos revela mais uma vez uma perspectiva ainda muito transmissiva de conhecimento, em que o conteúdo ainda é o foco da formação dos professores, deixando muitas vezes de lado a escuta docente, suas necessidades e interesses. Acaba sendo incoerente com as concepções expressas na legislação em relação a Educação Infantil que se pede que os professores defendam, como por exemplo, ter a criança como centro do planejamento curricular, porém, nesse tipo de formação expressa por Ecília, o professor não é o centro do planejamento da formação, mas sim, o conteúdo a ser discutido.

A professora Gina, durante sua entrevista individual, trouxe sugestões de como deveria ser a formação continuada de Rede:

Eu sugeriria que uma vez por mês os professores tivessem **a oportunidade** de em uma tarde se reunir **para pensar, para estudar e criar** espaços e ambientes que as crianças pudessem explorar. **Tudo da gente é muito corrido**, eu sei que a gente faz mesmo na correria [...] por mais que a gente

tenha nossas horas de planejamento, a **gente sente falta de sentar com aquela colega** que não está mais no mesmo horário do teu planejamento. Então, essa é a minha sugestão, que em meio período, **todas as professoras pudessem se reunir, planejar e estudar juntas, na intenção de construir ambientes, espaços e conhecimentos, trocar conhecimentos.** (EPI, 17/07/2020, profa. Gina, *grifo nosso*).

Essa perspectiva de formação continuada que a professora Gina apontou tem semelhanças com os movimentos de interação que já vem acontecendo no CEI, mesmo que de maneira informal: conversarem sobre espaços, ambiente, trocarem conhecimentos e experiências. Todavia, o que a professora parece defender em seu relato é que seja uma ação que aconteça de forma sistemática, que envolva todos os pares docentes e que esteja no calendário letivo da SME. Esse tipo de formação proposta pela professora Gina, rompe com um modelo tradicional de formação continuada de professores e assemelha-se a formação em contexto defendida por Araújo e Oliveira-Formosinho (2016, p. 352), quando dizem que a formação em contexto é concebida como o processo privilegiado para a reconstrução da pedagogia e que se distancia de práticas formativas “centradas num modelo escolar, em que a relação entre formadores e formandos é modelada à luz da relação professor-aluno, em contextos do tipo sala de aula e com propostas programáticas à margem dos projetos e situações de trabalho dos professores”.

É interessante pensar que esse tempo para que as professoras dialoguem, estudem e interajam em relação as suas práticas pedagógicas com as crianças, debatam sobre seus valores, crenças e concepções, já existe, seria o tempo para planejamento, todavia parece que ele não é muito bem aproveitado, no sentido que a professora trouxe.

A professora Ecília também defende essa formação situada no vivido pelas docentes em uma de suas falas:

Um ponto forte para mim, particularmente, que foram muito boas, foram as **formações em contexto**, eu achei super positivas. Eu aprendi muito nessa modalidade quando a SME propôs essa formação. Porque nessa formação a gente **trata de questões nossas, das nossas experiências de forma mais específica**. Quando a gente tem esse tempo da escuta, que a gente sente **tanta falta nas formações da rede**, a gente pode trazer para o nosso grupo algumas questões, **nossas angústias e pode ver possibilidades**, trazer reflexões que tem mais a ver com a gente. (GF 2, 17/12/2020, Profa. Ecília, *grifo nosso*).

A professora Ecília destaca a formação que é proposta pela SME no contexto do CEI, que para ela colabora bastante para se discutir com o grupo de colegas professoras as questões que acontecem naquele contexto, porém os temas que são discutidos advém da SME para todas as IEI da Rede. Todavia, sabemos que a formação em contexto defendida na Pedagogia-em-Participação (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016) pode não acontecer no contexto de trabalho, pode acontecer em outros espaços e tempos, o que é fundamental é que os professores possam interagir e repensar os próprios valores, crenças, concepções que norteiam seu fazer pedagógico, partindo de temas emergentes do cotidiano vivido com as crianças e famílias, que acontecem em um determinado contexto educativo. Desta forma, a formação em contexto reflete, então, uma perspectiva “ecológica do desenvolvimento profissional que reconhece e analisa o processo de interação mútua e progressiva entre professor/educador, ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido” (ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 353).

É fundamental salientar que algumas professoras apontaram aspectos de avanços na formação continuada que é ofertada pela Rede de Ensino da qual fazem parte. Segundo elas:

Eu penso que numa questão macro, que vem desde a nossa formação ofertada pelo município, que ao longo dos anos vem mudando também essa visão de criança, de perceber essa criança competente. De trazer discussões sobre a importância que essa criança tem. Tudo isso vem se modificando, cada vez mais a gente vai se aproximando dessa infância, dessa criança. (GF 1, 01/10/2020, Profa. Ecília, *grifo nosso*).

A formação continuada que a gente participa vai além de uma simples transmissão de conteúdos, ela busca contribuir com os vários profissionais, traz os desafios que são enfrentados diariamente, na busca de com os pares, superar obstáculos. (GF 2, 17/12/2020, Profa. Maria, *grifo nosso*).

Nestes relatos podemos observar uma perspectiva positiva sobre a formação continuada da qual participam. Segundo Ecília, a formação ofertada pelo município de Fortaleza vem transformando a visão de criança ao longo dos anos, trazendo discussões importantes sobre a concepção de crianças, na tentativa de se aproximar de uma imagem de infância e criança com competências. Podemos relacionar com essa fala da professora, que o município vem “modificando” as discussões e as concepções defendidas na formação de seus

professores conforme o avanço da produção teórica, que vai se refletindo na legislação da área da Educação Infantil. Parece que na medida que acontecem transformações na Pedagogia da Educação Infantil, a formação continuada vai promovendo estas discussões com as docentes da Rede. As próprias falas das professoras durante os momentos de entrevista e grupo focal, mostram que estão atualizadas com relação à legislação e aos avanços recentes da EI, o que pode também ser fruto das leituras propostas nas formações em polo e no contexto da qual participam. Consideramos que também é importante possibilitar leituras e discussões oriundas de pesquisas recentes e que apresentem aos professores novas tendências e pressupostos teóricos sobre infâncias e educação de crianças. Esse fato é relevante, no sentido de concordar que as formações precisam sim ter conteúdos, discutir temas que a SME considera relevantes, todavia, consideramos que o conteúdo não deveria ser o centro da formação docente.

Ainda sobre aspectos positivos em relação a formação da SME que participam, a professora Gina apontou que:

Eu considero que nossa formação é sempre contínua, **nas formações da prefeitura há uma continuidade dessas formações na nossa instituição, porque o tempo todo a gente sempre coloca algo em pauta, uma discussão, uma curiosidade, uma ideia, uma reflexão, atitudes e ações** nossas com as crianças. (GF 1, 01/10/2020, Profa. Gina, *grifo nosso*).

Podemos apreender desta fala, o que já discutimos acima: que parece que as formações da Rede oportunizam que as professoras conheçam temas importantes sobre a área da Educação Infantil e para a didática com bebês e crianças. Além disso, o que Gina trouxe de ampliação em sua fala é que parece que as formações da SME trazem elementos conceituais que servem de ponto de partida a serem discutidos com seus pares no CEI. Portanto, servem de reflexão para repensarem “atitudes e ações” com as crianças neste contexto.

Compreendemos com esse relato da profa. Gina que estas formações realizadas pela SME também promovem aprendizagens importantes para os adultos professoras do CEI, o que pode pôr “em movimento vários processos de desenvolvimento” destes sujeitos (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Apesar de alguns aspectos positivos na formação da SME, segundo algumas docentes, ao longo da fala delas ficou evidenciado o quanto as interações entre as professoras não são eixo estruturante para essas formações. Na contramão do que vem deixando de

acontecer nestas formações, Placco *et al.* (2015, p. 17) afirmam que a aprendizagem dos adultos resulta da interação entre eles, assim como das crianças, é um fenômeno e processo que pode “ocorrer em qualquer cenário”, nas relações estabelecidas com diferentes sujeitos.

Corroborando com estas ideias, escolhemos a fala da professora Vitória:

Quando eu penso em formação continuada, **penso que seja a partir de interações**. Então, eu lembro muito de Paulo Freire, acho que por ser uma amante das ideias dele, eu gosto muito de ler seus escritos. Eu até pesquisei uma frase dele que me toca muito. Freire destaca: “**Há uma mutualidade entre os pares, pois embora diferentes entre si, quem forma forma-se e reforma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado**”. (GF 2, 17/12/2020, Profa. Vitória, *grifo nosso*).

A professora também trouxe as interações como ponto central para a formação continuada dos docentes. Ainda completou sua fala com as reflexões de Paulo Freire, embasando ainda mais a perspectiva de que é nas interações que o sujeito é formado e forma o outro, numa mutualidade que só acontece no encontro entre pares, que crescem no confronto de ideias, valores, concepções e histórias de vida. Ser par não significa pensar igual! É no encontro entre pares que emergem as questões de representatividade, de pertencimento e de respeito a diversidade. É nas interações entre os pares docentes que acontecem as aprendizagens e o desenvolvimento do adulto professor, por isso, as consideramos o eixo norteador de uma formação continuada de professores comprometida com a qualidade da Educação Infantil. Por tudo o que foi dito, entendemos que as interações entre os pares docentes deveriam ser fomentadas nas formações da SME.

7 CONCLUSÕES: CAMINHOS PARA NOVAS PROPOSIÇÕES

Vamos finalizar este texto lembrando por onde tudo começou, a decisão de fazer a seleção para doutorado na UFC no primeiro semestre de 2017 e a escolha do nosso objeto de estudo. Fiz a inscrição no último dia de prazo, pois só tomei a iniciativa de escrever um projeto para cursar o doutorado logo após voltar de um seminário sobre avaliação na Educação Infantil, promovido pela Universidade de São Paulo (USP), que ocorreu dias antes da publicação do edital de doutorado da PPGE/UFC. Na ocasião deste seminário aconteceu uma palestra com a autora portuguesa Júlia Oliveira-Formosinho, em que ela trouxe em sua fala, repetidas vezes, a relevância dos docentes aprenderem na “companhia dos pares”.

Essa ideia ficou forte, aprender na “companhia dos pares”, se entrelaçou com as minhas inquietações emergentes das experiências profissionais e dos resultados da pesquisa de mestrado, finalizada um ano antes deste seminário. Isto tudo é para dizer que essas conclusões que serão apresentadas neste capítulo só serão possíveis porque houve uma decisão de fazer essa inscrição e uma escolha pelo objeto de estudo desta tese: a construção da identidade docente na Educação Infantil, a partir das interações entre pares. Tudo nasce da coragem de decidir e escolher!

Quando iniciamos esse estudo no segundo semestre de 2017, com a aprovação na seleção de doutorado, tínhamos noção que alguns desafios surgiriam ao longo da pesquisa e escrita da tese, mas jamais poderíamos imaginar que no ano de realização da pesquisa de campo, 2020, fosse instalada no mundo a pandemia da COVID-19, que ainda hoje assombra a humanidade. Podemos dizer que a pandemia e todas as suas consequências para nós (pesquisadora e orientadora), os sujeitos da pesquisa, os contextos em que estamos inseridos e as pessoas próximas a todos nós, marcaram fortemente o percurso desse estudo, as análises/interpretações realizadas e os resultados construídos.

Outro importante aspecto a ser considerado nestas conclusões, refere-se à natureza não tóxica deste estudo, pois o realizamos também em um “ambiente não tóxico⁶⁴”, isto é, o

64 Esse termo “ambientes não tóxicos” foi utilizado pela autora Oliveira-Formosinho (2019) em uma defesa de doutorado do PPGE da UFC, em que ela expressou a relevância de se realizar pesquisas em ambientes que realizem um trabalho de qualidade com as crianças e não apenas realizar estudos em

CEI em que realizamos a pesquisa e as professoras que participaram do estudo demonstraram um compromisso em melhorar a qualidade do fazer pedagógico com os bebês, crianças e famílias que atendiam. Perceber esse compromisso foi um aspecto que impactou a escolha do locus, o que contribuiu para um bom clima no trabalho de campo. Dessa forma, neste capítulo iremos pontuar reflexões a partir dos indícios que construímos ao longo deste estudo. As conclusões desta tese também trazem aspectos a serem repensados na Educação Infantil, especialmente os que impactam a construção da identidade docente, mas expressam uma busca das profissionais do CEI em realizar um trabalho de boa qualidade neste contexto, assim como de fortalecerem uma nova imagem de docência na creche.

Ainda em relação aos aspectos, que de alguma forma, impactaram nos resultados desta pesquisa, destacamos o meu sentimento enquanto pesquisadora e ao mesmo tempo compondo a equipe técnica da SME de Fortaleza, mas especificamente na coordenadoria responsável pela etapa da educação infantil. Ao longo de toda a pesquisa, desde a inserção no locus e nos momentos de observação das professoras nas sessões de grupo focal e entrevistas individuais, tentei ao máximo não intervir com proposições ou reflexões a elas, como faço quando estou no papel de técnica da secretaria. Porém foi impossível não fazer relações, reflexões e repensando estratégias e políticas para a Educação Infantil, a medida que as professoras traziam demandas e questões referentes ao trabalho da SME. Nesse sentido, a análise e interpretação dos dados, apesar do esforço de me afastar do olhar de técnica, foi influenciada pela minha inserção nessa Rede de Ensino como professora e técnica que formula as políticas de educação infantil neste município. A própria fala das professoras também pode ter sido, de alguma forma, impactada por esta questão, falarem para uma técnica da SME. Esses aspectos devem ser considerados.

Destacadas essas considerações iniciais, retomamos que esta tese delineou três objetivos específicos a serem alcançados, a saber: compreender a importância que as professoras atribuem às interações com os pares para a construção das suas identidades como

ambientes nocivos, em que já se parte do entendimento que um determinado contexto realiza um trabalho de sem atender os mínimos critérios de qualidade na EI.

docentes da EI; conhecer os temas discutidos e as estratégias utilizadas nos diferentes momentos de interações entre as professoras do CEI; apreender quais especificidades do trabalho pedagógico na EI as professoras consideram constituintes da identidade docente nessa etapa. Como objetivo central tivemos: analisar como as interações entre professoras influenciam na construção das suas identidades como docentes de bebês e crianças bem pequenas em um Centro de Educação Infantil municipal de Fortaleza. Partindo destes objetivos e do que construímos ao longo das sessões de grupo focal, entrevistas em profundidade e observações, concluiu-se que:

Nas perspectivas apresentadas pelas participantes, ser professora de educação infantil é “ser professora de verdade”, ou seja, já consideram o trabalho que realizam como profissão e como docência. Além disto, afirmaram que o trabalho que realizam com as crianças algo importante, como disseram as professoras Eva, Vitória e Flor. Este fato é muito interessante, visto que durante muitos anos prevaleceu no contexto da sociedade e das políticas públicas uma visão que minimizava a relevância dessas profissionais, o que, possivelmente, também influenciava a própria visão das docentes.

Todavia, essa docência na EI, segundo elas, é diferente, tem especificidades distintas das que existem em outras etapas da educação básica, pois preconiza um currículo diferente, em que a criança é o centro da ação pedagógica. No capítulo três desta tese, apontamos os pressupostos teóricos que sustentam concepções e princípios das especificidades do trabalho pedagógico na EI.

Entendemos que estas especificidades colaboram fortemente para a construção da identidade docente das professoras da EI. Tanto os elementos dos estudos teóricos e legislação na área da EI, como os aspectos apontados pelas professoras, indicam as especificidades que norteiam o trabalho cotidiano delas com as crianças do CEI. Por exemplo, ao longo das entrevistas e sessões de grupo focal, as professoras trouxeram a grande dificuldade que elas têm em realizar documentação pedagógica e como o fato de não conversarem entre si sobre essas dificuldades e em não saber como fazer acaba não concretizando essa ação primordial para a proposição de experiências de aprendizagens das crianças e também de aprendizagens delas próprias.

Um elemento que as professoras não trataram diretamente como constituidor da prática docente na EI foi o planejamento. Ele surgiu na fala das professoras Vitória e Flor,

algumas vezes, como uma atividade burocrática, apenas de preenchimento de papel, que rouba o tempo de estudo e diálogo entre elas no tempo de 1/3 de planejamento⁶⁵, uma mera cobrança de outras pessoas. É surpreendente que as professoras deste CEI, que já apresentam um considerável arcabouço de conhecimentos em relação a EI, ainda tenham essa percepção equivocada sobre planejamento, essa ação fulcral para a educação infantil. É preciso escutar as docentes na construção de instrumentais de planejamento que as ajudem a propor as experiências das crianças que respeitem os seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento no cotidiano das IEI. As pesquisas sobre como as professoras compreendem e realizam o planejamento pedagógico precisam ser ampliadas, para que se conheçam as perspectivas e fazeres das docentes da EI em seus mais diversos contextos.

O quadro 09, apresentado no capítulo 5, traz aspectos promissores no que se refere as professoras já destacarem elementos importantes da sua docência articulada ao que os estudos da área e legislação brasileira para a EI vem defendendo. Elas trouxeram três elementos convergentes com o que defendemos nesta tese: as relações de escuta com as crianças, a relação de proximidade com as famílias das crianças e a organização dos ambientes do CEI. Estes elementos dão indícios de avanços significativos na construção da identidade docente destas mulheres e da docência exercida neste CEI por esse grupo de professoras.

As professoras também apresentaram dois novos elementos que constituem a docência, segundo elas: o encantamento e o estudo sobre Educação Infantil. O primeiro diz respeito ao encantamento com as descobertas das crianças. O encantamento a partir do que observam das crianças, a partir da escuta e olhar atento ao que desejam e necessitam bebês e crianças, o encantamento também como objetivo a ser alcançado na educação das crianças.

⁶⁵ A Lei nº 11.738/2008 institui a jornada de trabalho do professor em, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais e determina em seu artigo 2º, § 4º, que na composição da jornada de trabalho seja observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com as crianças. Desta forma, 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada às chamadas atividades extraclasse, relacionadas ao desenvolvimento das demais atividades docentes, tais como: estudos, participação em formação continuada (polo e contexto), reuniões pedagógicas na instituição; encontros com as famílias e atividades de planejamento e de avaliação (relatórios e registros do desenvolvimento e aprendizagem das crianças).

Em relação a este aspecto, consideramos que, no discurso das professoras, é evidente que esse encantamento não foi algo pronto, inato, mas algo construído na relação com as crianças. Parece que as professoras foram se encantando com o que vivem nas interações cotidianas com os meninos e as meninas da EI e com as observações que fazem das crianças e das parceiras de trabalho. Segundo as professoras, é na relação com as crianças que aprendem, que se encantam, que refletem, “eu reflito quando a criança me faz refletir sobre algo” (GF 2, 17/12/2020, Profa. Eva). Podemos concluir que é na relação dialógica com as crianças que elas aprendem a ser docentes da EI, e isto encantar-se com as crianças, constitui essas identidades docentes.

Percebemos aspectos importantes que compõem as práticas pedagógicas de abordagens participativas (como destacamos o encantamento) presentes de maneira recorrente nas falas das professoras. Entendemos que os relatos das professoras do CEI expressam indícios de um trabalho pautado na sensibilidade e escuta das crianças, todavia observamos também, a partir de suas falas, que elas ainda estão nesse processo contraditório de práticas, ou seja, em suas práticas cotidianas com as crianças, coexistem práticas participativas e de transmissividade. São contradições que sustentam os fazeres dessas docentes, pois ao longo de toda a pesquisa trouxeram que estão na busca por “ser uma professora diferente”! (Profa. Eva).

As professoras apontaram que é necessário para a docente que atua com bebês e crianças na EI estudar a produção acadêmica e entender a legislação vigente para essa etapa da educação básica como uma especificidade da docência na EI. Parece uma obviedade que a professora de EI precisa estudar para se apropriar das contribuições de autores acerca de diferentes aspectos da docência que decorrem das especificidades do desenvolvimento das crianças, da forma como elas aprendem, sentem, vivem e se relacionam com e no mundo. Todavia, essa ênfase que as professoras do CEI trouxeram para o ato de estudar merece algumas considerações: ela indica um afastamento das professoras de uma visão reducionista de que os professores já são profissionais completos, com conhecimentos prontos e acabados ao saírem de suas formações iniciais; essa ênfase também mostra que essas docentes compreendem que novas abordagens pedagógicas e teorias surgem nas pesquisas é preciso um constante movimento de estudo; a aprendizagem não é uma preparação para a função docente,

mas uma condição para a ação, para a “a própria sobrevivência do educador” (PLACCO *et al.*, 2015, p. 21).

A busca de ser uma professora melhor, expressa na fala das professoras levanta reflexões sobre o que impulsiona tal desejo. Elas percebem que a antiga imagem de docência tradicional que possuíam já não dá mais conta dos avanços que têm acontecido na Educação Infantil e isso parece as levar ao desejo e/ou à angústia que suscita a mudança, a transformação nas suas identidades docentes. A metamorfose na identidade (CIAMPA, 2005) docente, também perpassa por uma “crise existencial” (como se refere a professora Vitória), a crise existencial só é possível se a professora estiver aberta ao processo de aprendizagem. As professoras Eva, Vitória, Ester, Gina, Flor demonstraram a busca pela transformação, que para elas é necessária, e que só é possível através de um profundo processo de conscientização e reflexão que, segundo elas, é muito difícil e chega a ser doloroso.

Entendemos que o contexto em que as docentes estavam inseridas e as discussões que realizavam no CEI, sempre decorrentes das necessidades emergentes das suas práticas pedagógicas impulsionaram a busca delas pelos estudos, trazendo este como elemento da docência na EI. Para Placco *et al.* (2015, p. 20) “será essa busca que sustentará a atribuição de significados e sentidos aos conhecimentos acessados”.

Nessa busca por transformar a si, vivida pelas professoras, reiteramos, portanto, o papel e a importância de momentos de interações entre elas, para que dialoguem sobre suas angústias, incertezas e alegrias nesse movimento árduo de mudança de concepções, valores, crenças e práticas pedagógicas no espaço-tempo da EI que têm forte influência nas mudanças das práticas docentes. Essa busca impacta na construção da identidade docente na Educação Infantil, em um viés de identidade individual e de grupo, para uma docência em processo de invenção por se tratar de uma profissão relativamente nova que vem sendo construída ao longo da história da EI brasileira, mas também por docente, nas relações que estabelecem com as crianças, famílias, seus pares, outros profissionais e com as leituras e reflexões que realizam na prática e para a prática pedagógica cotidiana (BARBOSA, 2016).

Vale destacar que boa parte desse grupo de professoras trouxe, ao longo das entrevistas e sessões de GF, as fragilidades da sua formação inicial, inclusive muitas delas iniciaram a docência na EI sem formação em Pedagogia e as vezes, apenas com a escolaridade do ensino médio. Essa ênfase na necessidade de estudar também pode estar

relacionada a essas lacunas impostas por essa formação frágil desde a própria educação básica, como enfatizaram as professoras Eva e Flor.

As professoras trouxeram ainda como a visão da sociedade e das próprias colegas docentes impactam fortemente na construção de suas identidades docentes na EI. Em relação à visão da sociedade, de forma geral, as docentes apontaram: a permanência da visão de que qualquer um pode ser professor de crianças, basta gostar de crianças, visão que contribui para a desvalorização do trabalho e para a desprofissionalização docente; a incompreensão sobre as intencionalidades pedagógicas e aprendizagens presentes nas ações de atenção e cuidado pessoal à bebês e crianças bem pequenas, o que dificulta a compreensão acerca da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, assim como a valorização destas ações na EI; as perspectivas equivocadas sobre o tempo de planejamento nas quais parece existir a ideia de uma profissionalidade pronta, que tem como consequência que o docente não precisaria de tempo para refletir, estudar, dialogar e se conscientizar sobre a ação docente - perspectiva muito perigosa, não apenas para a educação, mas para a constituição da sociedade, como um todo, pois as pessoas não estão prontas, as profissões não estão prontas, elas se constituem no fazer, no pensar e no transformar. Um ponto que pode ser investigado no futuro, seria pensar sobre os impactos causados pela visão da sociedade na desprofissionalização e desvalorização dos docentes, de uma forma em geral, mas sobretudo os da etapa da educação infantil relacionando-os com os estudos discutidos no capítulo dois desta tese.

Em relação à visão que os pares docentes do CEI expressam sobre a docência das professoras, os dados apontam que: a relação de confiança, afeto e respeito que parece existir entre as professoras do CEI lhes permite intervir nas práticas docentes umas das outras, no contexto e no momento real em que emergem os fatos decorrentes das relações com as crianças, impactando na reflexão sobre valores e crenças e na mudança de atitudes em relação a estes sujeitos; há um alto potencial formativo na estratégia de observação das práticas das colegas empregado por algumas docentes. A observação, nesse contexto, não é defendida apenas em relação às crianças, mas as professoras deram fortes indícios do potencial autoformativo dessa prática realizada na interação umas com as outras, o que lhes possibilita repensar suas práticas, atitudes e concepções em relação as crianças e também no que se refere às interações com as famílias destas. Parece que as professoras não possuem consciência do impacto causado pelo uso cotidiano dessa estratégia, apesar de já entenderem

que a observação das colegas as ajuda na mudança real na melhor compreensão acerca de alguns elementos da prática pedagógica, como, por exemplo, a organização dos brinquedos das crianças, da forma como falar com as crianças, a consideração dos sentimentos das crianças e o melhor acolhimento das famílias.

A maioria do grupo de professoras, em algum momento, se referiu ao uso da estratégia da observação, mas especialmente as professoras Eva, Flor e Vitória exploraram mais essa ação, tanto observando como sendo observadas. A partir dos relatos das professoras foi possível depreender que se tratavam de momentos formativos complexos, todavia informais, sem sistematização. Constantemente, nas interações que aconteciam em diversos espaços e tempos do CEI, as professoras discutiam com seus pares docentes situações problemas reais que emergiam das reflexões que realizavam no cotidiano, como por exemplo, sobre a necessidade de repensar a organização do espaço do parque e reorganizar o ateliê - discussões que aconteciam sempre de forma coletiva, rompendo com o isolamento docente (perspectiva abordada por MARCELO, 2009; IMBERNÓN, 2009), sustentadas em uma perspectiva de educação democrática. Estes momentos formativos informais não eram nomeados assim pelas professoras. Apenas quando conversamos sobre isto durante as sessões de grupo focal e também nas entrevistas em profundidade a maioria delas se deu conta de que essas estratégias de observação que utilizavam e os diálogos que mantinham no cotidiano concretizavam um certo tipo de formação contínua.

Neste estudo, há indícios de que a chamada formação no contexto oferecida pela SME às professoras, ou seja, uma formação que acontece no CEI, não traz o princípio básico da formação em contexto defendida na “Pedagogia-em-Participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011): discutir e refletir a partir de temas advindos das necessidades pedagógicas e das práticas das professoras com as crianças e famílias. Nesse sentido, as professoras defenderam em seus relatos que encontros formativos coletivos aconteçam de forma sistemática, que envolvam todos os pares docentes e que esteja no calendário letivo da SME. Esse tipo de formação proposta por elas, rompe com um modelo tradicional de formação continuada de professores e tem pontos em comum a formação em contexto.

Os dados apontam que o foco das formações da SME parece estar muito mais no conteúdo, predominantemente teoricista em uma pauta rígida a ser cumprida pela formadora, do que preocupada com a escuta docente. Inclusive esta foi uma das solicitações mais

repetidas pelas professoras: serem ouvidas, haver tempo de escuta para suas demandas nas formações ofertadas pela rede de ensino (MACHADO; FORMOSINHO, 2009).

Apesar de alguns aspectos positivos na formação da SME, segundo algumas docentes, ao longo da fala delas ficou evidenciado o quanto as interações entre as professoras não são eixo estruturante para essas formações. Na contramão do que vem deixando de acontecer nestas formações, Placco et al. (2015, p. 17) afirmam que a aprendizagem dos adultos resulta da interação entre eles, assim como das crianças, é um fenômeno e processo que pode “ocorrer em qualquer cenário”, nas relações estabelecidas com diferentes sujeitos.

Vale ressaltar que a professora Eva afirmou que apenas na ampliação dos estudos no âmbito do CEI com seus pares passou a compreender melhor os assuntos discutidos na formação ofertada pela SME, assim como entendeu melhor a proposta curricular proposta para a rede municipal da qual ela faz parte. Ainda de acordo com ela, um encontro ao mês não é suficiente para melhorar as práticas e mudar concepções (por exemplo, para acreditar na criança como protagonista), é preciso um “ciclo de estudos” contínuo com as colegas, caso contrário, o que é apresentado nestas formações de rede, “cai no esquecimento” e as professoras repetem as mesmas práticas transmissivas, não conseguindo avançar nas práticas participativas de EI.

Os temas discutidos pelas professoras, se originam na prática contextual de cada docente ou de uma situação coletiva que incomoda o grupo. De acordo com os relatos das docentes, os temas que discutem expressam uma coerência com as especificidades da docência na EI, como por exemplo, o acolhimento das crianças e das famílias, a organização dos espaços da instituição, o planejamento de experiências significativas e de encantamento para as crianças.

De forma unânime, as professoras trouxeram ainda que estes momentos de interações entre elas aconteciam em diversos espaços e tempos do CEI: no parque (quando as crianças estavam brincando e elas as observando), na sala de convivência (em que realizavam o planejamento e estudos sozinhas ou em pequenos grupos), na cozinha (onde faziam as refeições), no refeitório (nos momentos de lanche das crianças), nos corredores, nas salas de referência (quando uma colega ia até a sala da outra), ao final do dia (no momento de saída, quando ficavam esperando as últimas crianças serem buscadas pelas famílias). A confiança

que as professoras parecem ter construído entre si colabora para que este CEI seja um espaço formativo, reflexivo e democrático.

Como já referido, consideramos que nas trocas entre as professoras existem pautas formativas, temas e discussões importantes para transformar as práticas pedagógicas, para transformar ações necessárias que impactam no bem-estar e segurança do grupo de crianças. Nesse diálogo cotidiano na companhia dos pares (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), que é formativo, as professoras constroem ideias, de forma coletiva sobre didática na EI (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998).

Além disto, fica explícito que os assuntos discutidos pelas professoras são mobilizadores de mudanças reais no cotidiano delas e das crianças. Autores como Ferreira (2001) e Imbernón (2009) defendem que a formação continuada deve incidir sobre as situações problemáticas dos professores, considerando as situações dos contextos reais destes e não tratando de problemas genéricos e imaginários. Nesse sentido, é evidente que muitas oportunidades formativas de se aprofundar os temas pulsantes nas discussões das professoras deste CEI deixam de acontecer por falta de uma sistematização e organização de uma formação continuada que pautasse seu planejamento em estratégias que ouvissem e dialogassem com as professoras.

Conceber os professores como protagonistas, com agências e competências (assim como se almeja considerar as crianças) exige romper com a maneira tradicional de pensar a formação desses sujeitos. Da mesma forma que as professoras não são ouvidas, como ouvirão as crianças. Da mesma forma que não são consideradas em seus interesses e necessidades, como conseguirão fazê-lo em relação às crianças.

Apesar de não podermos nomear os vários momentos formativos que aconteciam no contexto da instituição investigada, por meio das interações constantes entre as docentes, como uma formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), entendemos que alguns aspectos deste tipo de formação estão presentes nas interações realizadas pelas professoras, pois um dos grandes objetivos da formação em contexto é a reflexão sobre a prática na companhia dos pares, sobre a cultura pedagógica tradicional instaurada na instituição, pensando em caminhos coletivos de reconstruir tal cultura pedagógica, elementos que podemos encontrar nas falas das docentes do CEI. Outro aspecto importante da formação

em contexto é que os momentos de interação entre as professoras são “situados no aqui e agora”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93).

Compreendemos que se estes momentos de interações informais que acontecem entre as professoras fossem conhecidos e valorizados pela gestão municipal, poderiam se constituir, de maneira mais sistematizada em encontros formativos contínuos e participativos, que poderiam impactar sobremaneira na construção das identidades docentes das professoras do CEI e de outras IEI desta rede, assim como da EI de modo geral.

Com base nestes dados, a questão que precisa ser considerada pelos gestores dos sistemas de ensino é que estes diálogos que acontecem em pequenos grupos de professoras precisam ter espaços e tempos para que cheguem a todas as professoras do CEI, de forma sistemática e sistematizada, com apoio da SME e da coordenação pedagógica. Ou seja, é preciso promover momentos formativos em que as professoras discutam temas de seu interesse, compartilhando com todos os pares seus anseios, dúvidas, ideias, estudos, experiências vividas com as crianças, temas que provocam inquietações nelas e que podem provocar no outro as mesmas inquietações, para que assim, em grupo, busquem realizar mudanças coletivas e transformações individuais que impactam na identidade docente.

As professoras também apontaram as interações como ponto central para a formação continuada delas. Trouxeram ainda, como indica o título desta tese, que ser par não significa pensar igual, mas que aprendem e se transformam na contradição! Entendemos, a partir desta tese, que é no encontro entre pares que emergem as questões de representatividade, de pertencimento e de respeito à diversidade, sustentadas pela confiança e o afeto construído nas interações entre o grupo. É nas interações entre os pares docentes que acontecem as aprendizagens e o desenvolvimento do adulto professor, por isso, as consideramos o eixo norteador de uma formação continuada de professores comprometida com a boa qualidade da Educação Infantil. Concluimos ainda que, a estratégia da observação das práticas e atitudes, utilizadas pelas professoras, mostrou-se uma ferramenta metodológica importante para a mudança de crenças, valores e concepções das docentes do CEI, podendo contribuir de forma significativa para as discussões coletivas entre os pares docentes e outros profissionais da IEI.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**. V. 35, n. 1. Santa Maria - RS, jan./abr. 2010.
- ALMEIDA, J. A. M. (2005). **Sobre a anamorfose**: identidade e emancipação na velhice. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2005.
- ANDRADE, Rosemeire C. de. **A rotina da pré-escola na perspectiva das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE: UFC, 2007.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. V. 22, n. 40, p. 95 – 103. Salvador, BA: jul./dez. 2013.
- ARAÚJO, S. Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In: **Educação em Creche**: participação e diversidade. Porto: Porto Editora, 2013.
- AURÉLIO. **Dicionário online**. 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre orientações curriculares. Brasília, DF, 2009.
- BARBOSA, M.C.S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. de S.; WESCHENFELDER, N.. **Pedagogias da infância, crianças e docências na educação infantil**. UFSM/Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: MEC/SEB, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei 11.738, de 16/07/2008. **Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Currículo em Movimento**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2018.

BRASIL. CNE. **Resolução nº 5**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. CNE. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAGLIARI, P. e GIUDICI, C. A escola como lugar de aprendizagem de grupo para os pais. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children**. Trad. Thaís Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

CAMPOS, M. M. e ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CEPPI G. e ZINI, M. (Orgs.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CIAMPA, A. da C. **A história do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CIAMPA, A. da C. Identidade. *In*: LANE, S. T. M. e CODO, W. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CRUZ, S. H. V.; CAMPOS, M. M. **Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, S. H. V. e CRUZ, R. C. de A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

CRUZ, S. H. V. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. **Novas diretrizes para a educação infantil**. Ano XXIII, Boletim 9. Rio de Janeiro: Salto para o futuro, 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/09183509_NovasDiretrize sEducacaoInfantil.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2018.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre, Artmed, 2016.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

EDWARDS, C. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

EDWARDS, C. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre, Artmed, 2016.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIAS, I. M. S. de. **Mudar a prática de ensino e sua implicação na cultura docente: sobre o desafio de aprender**. Fortaleza: UECE, 2008. Disponível em: <http://educas.com.br/blog/mudar-a-pratica-de-ensino-e-suas-implicacao-na-cultura-docente-sobre-o-desafio-de-aprender/>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2019.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (org.). **Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero**. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado em Educação).

FORMOSINHO, J. Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto Editora, 2013.

FORMOSINHO, J. e FERREIRA, F. I. Concepções de professor: Diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade** - crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiências de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação**. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2017.

FORTUNATI, Aldo. Dos conteúdos às condições: por uma base ecológica de currículo. In: FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação**. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2017.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 26ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, F. de L. **A identidade do professor: da teoria à prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FUMAGALLI, G. Contexto e oportunidade: ideia e projeto do ambiente educativo. In: FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação**. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2017.

FURTADO, A. P. A.. **Avaliação na educação infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras**. Fortaleza: UFC/FACED, 2016. Dissertação (Mestrado em educação).

GAMBETTI, Amelia. Conversa com um grupo de professores. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children**. Trad. Thaís Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre, Artmed, 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr. 2005.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livro Editora, 2005.

GENTIL, Heloisa Salles. Identidades de professores e redes de significações: configurações que constituem o "nós, professores". **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2022.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOYUELOS, A. **Los tiempos de la infancia**. En Temps per Créixer. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUHLMANN J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. *In*: LANE, S. T. M. e CODO, W. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LIMA, A. F. de. e CIAMPA, A. da C. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social. *In*: LIMA, A. F. de (org.). **Psicologia Social Crítica: Paradoxos do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, L. De jeito nenhum. As cem estão lá. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência da Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109 – 131, agos./dez. 2009.

MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil**. 2009. 285f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2009.

MARTINS FILHO, A. J. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55), jan./abr., 2008.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. A Pedagogia-em-Participação em creche: a perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. **Educação em Creche: participação e diversidade**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (org.). **Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (org.). **Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Apresentação. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. de S.; WESCHENFELDER, N. **Pedagogias da infância, crianças e docências na educação infantil**. UFSM/Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: MEC/SEB, 2016

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e PASCAL, C. (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

PAIVA, A. C. S. S. **O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza**. Fortaleza: UFC/FACED, 2016. Dissertação (Mestrado em educação).

PARRINI, C.. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. *In*: FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação**. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2017.

PLACCO, V. M. N. de S. e SOUZA, V. L. T. de (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2015.

RAMOS, T. K. G. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Recife: UFPE, 2010. Tese (Doutorado em Educação).

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RINALDI, C. O currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C. O ambiente da infância. *In*: CEPPI G. e ZINI, M. (org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre, Artmed, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Trad. Vania Cury. 4ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ROCHA, E. C. A. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. Tese (Doutorado em Educação).

ROCHA, E. C. A. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 16, jan. a abr. 2001.

RUBIZZI, L. Documentar o documentador. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children**. Trad. Thaís Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

SANTOS, Celiane O. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza**. Fortaleza: UFC/FACED, 2015. Dissertação (Mestrado em educação).

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes de perspectiva. *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores: políticas e debates**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudo de caso**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

STROZZI, P. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children**. Trad. Thaís Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOGNETTI, G. Protagonismo das crianças e pedagogia indireta: dar vida às experiências das crianças através das relações. *In*: FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2017a.

TOGNETTI, G. A documentação como instrumento para dar valor às relações entre as crianças pequenininhas nas experiências quotidianas compartilhadas na creche. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

TEMA A SER APROFUNDADO

- ✓ O papel das trocas/interações entre pares de professoras para a construção da identidade docente na Educação Infantil.

- ❖ **QUESTÕES SECUNDÁRIAS** (colaborar com os sujeitos para que aprofundem o tema)

- ✓ Que pares (professores ou não) você identifica/reconhece como referências que constituem o seu ser docente? Por quê?
- ✓ Ao longo da sua trajetória enquanto professora da EI, algum(a) colega professor(a)/outro profissional colaborou para que você refletisse sobre sua prática pedagógica, suas crenças, seus valores ou suas concepções como docente da Educação Infantil (EI)? Por favor, exemplifique!
- ✓ Que contextos/situações de trabalho você reconhece que favorecem a troca/interação com seus pares? Quais poderiam favorecer?
- ✓ Nas interações com seus pares, sobre o que vocês mais dialogam?
- ✓ Existem outros espaços/tempos fora a escola/CEI na qual você atua, que você acredita que ajudam a constituir a sua docência na EI? Caso a resposta seja sim: quais? Como?
- ✓ Defina como você acredita que o professor de EI pode construir/fortalecer sua identidade docente? O que pode ser feito para isso?

Você se vê como uma professora que ajuda na construção da identidade de outros pares? Por quê?

APÊNDICE B

ROTEIRO GRUPO FOCAL – SESSÃO 01

(Roda de conversa virtual)

TEMA: As especificidades da docência com bebês e crianças bem pequenas: o papel dos pares na construção da identidade docente na Educação Infantil.

Data: 01/10/2020 **Duração aprox.:** 2h **Local:** *online pelo google meet*

❖ **Dar boas-vindas, dizer da alegria de estar vivendo esse momento com elas e agradecer a participação de todas nessa etapa da pesquisa;**

❖ **Combinados com as professoras antes de iniciar a discussão sobre o tema:**

1. Lembrar que esse momento de diálogo coletivo estava previsto (termo de consentimento), teve de ser readaptado do presencial para o virtual (estratégia possível);
2. Falar sobre a duração aproximada da roda de conversa – 1h30 a 2h;
3. Os objetivos da sessão: Conhecer a opinião do grupo em relação ao tema; possibilitar as trocas entre as participantes;
4. Obter a anuência de todas para gravação, explicando que a gravação é feita apenas para facilitar a transcrição; se alguém tiver algum problema com a gravação, verificar se elas preferem não ligar as suas câmaras; Mas seria muito importante ligar a câmera para conectar melhor com os outros participantes;
5. Lembrar que todas as ideias e opiniões interessam, não há nada certo ou errado, bom ou mau argumento, não se está em busca de consenso, para que todas se sintam à vontade de expressar; tudo que trouxerem é muito importante para a pesquisa;
6. Não é uma entrevista, mas uma roda de conversa entre elas; a proposta de troca efetiva entre vocês;

7. Explicar meu papel de pesquisadora: ACOMPANHAR A DISCUSSÃO DO GRUPO.
Introduzir o tema, propor algumas questões, ouvir, garantir que o grupo não se afaste do tema e todos tenham a oportunidade de participar;
8. Desligar o áudio quando não estiver falando;
9. Pedir para utilizarem o *chat* apenas para se inscrever para expor suas ideias;
10. Tempo para anotarem a questão inicial para que possam lembrar ao longo da discussão;*Por último, lembrar a responsabilidade de cada uma do grupo em gerenciar a sessão (ajudando as colegas a voltarem ao tema, não monopolizar a fala, respeitar a opinião do outro, mas sem deixar de dizer a sua);*
11. Alguém tem alguma dúvida sobre estes pontos? Quer fazer alguma consideração? Podemos continuar?

❖ **Algumas questões para nortear o diálogo entre as professoras (outras podem surgir ao longo do diálogo):**

- ✓ Gostaria de saber como vocês se sentem sendo docentes de bebês e crianças, qual o significado disso para esse grupo? (OUVIR TODAS)
- ✓ Que especificidades percebem nessa docência da educação infantil?
- ✓ Tendo em vista os aspectos que vocês trouxeram até aqui, qual a colaboração dos pares com os quais exercem a docência, na compreensão das especificidades do trabalho com bebês e crianças?

APÊNDICE C

ROTEIRO GRUPO FOCAL – SESSÃO 02

(Roda de conversa virtual)

TEMA: *O papel das interações entre pares e com outros profissionais na formação continuada das professoras de educação infantil.*

Data: 17/12/2020

Duração aprox.: 2h

Local: *online pelo google meet*

- ❖ **Dar boas-vindas, dizer da alegria de estar vivendo esse momento com elas e agradecer a participação de todas na segunda roda de conversa virtual;**
- ❖ **Combinados com as professoras antes de iniciar a discussão sobre o tema:**

- Lembrar que esse momento de diálogo coletivo estava previsto (termo de consentimento), teve de ser readaptado do presencial para o virtual (estratégia possível);
- Falar sobre a duração aproximada da roda de conversa (grupo focal) – 2h;
- Os objetivos da sessão: Conhecer a opinião do grupo em relação ao tema; possibilitar as trocas entre as participantes;
- Obter a anuência de todas para gravação, explicando que a gravação é feita apenas para facilitar a transcrição; se alguém tiver algum problema com a gravação, verificar se elas preferem não ligar as suas câmaras; Mas seria muito importante ligar a câmera para se conectar melhor com os outros participantes;
- Lembrar que todas as ideias e opiniões interessam, não há nada certo ou errado, bom ou mau argumento, não se está em busca de consenso, que todas se sintam à vontade de expressar; tudo que trouxerem é muito importante para a pesquisa;
- Não é uma entrevista, mas uma roda de conversa entre elas; a proposta de troca efetiva entre vocês;

- Explicar meu papel de pesquisadora: ACOMPANHAR A DISCUSSÃO DO GRUPO.
Introduzir o tema, propor algumas questões, ouvir, garantir que o grupo não se afaste do tema e todos tenham a oportunidade de participar;
- Desligar o áudio quando não estiver falando;
- Pedir para utilizarem o *chat* apenas para se inscrever para expor suas ideias;
- Tempo para anotarem a questão inicial para que possam lembrar ao longo da discussão;
Por último, lembrar a responsabilidade de cada uma do grupo em gerenciar a sessão (ajudando as colegas a voltarem ao tema, não monopolizar a fala, respeitar a opinião do outro, mas sem deixar de dizer a sua);
- Alguém tem alguma dúvida sobre estes pontos? Quer fazer alguma consideração? Podemos continuar?

❖ **Algumas questões para nortear o diálogo entre as professoras (outras podem surgir ao longo do diálogo):**

- ✓ Levando em consideração a sua formação como professora de educação infantil, destaque: uma fragilidade/desafio, um ponto forte e uma sugestão que você daria para melhorar.
- ✓ O impacto da formação inicial e continuada na construção da sua identidade como professora de bebês e crianças da Educação Infantil.
- ✓ Tendo em vista os aspectos que vocês trouxeram até aqui, como as formações poderiam estimular as trocas/interações entre professores?
- ✓ O que deveria ser alvo destas trocas? Quais principais discussões poderiam ser o foco destas formações?

ANEXO

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE PARES EM DUAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE FORTALEZA-CE.

Pesquisador: ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26152119.6.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.768.996

Apresentação do Projeto:

O foco do estudo é analisar como as interações entre professores influenciam na construção das suas identidades como docentes. Essa pesquisa expressa o reconhecimento da importância das interações entre professores, no contexto em que atuam, como elemento que colabora para o desenvolvimento de uma identidade docente específica para a Educação Infantil. Será Para realizada observações participantes nos diferentes momentos em que os professores interagem em duas instituições que atendem turmas de Educação Infantil. Esses momentos serão registrados em diário de campo, fotos, gravação de voz, filmagens e Grupo Focal.

Objetivo da Pesquisa:

- Analisar como as interações entre professores influenciam na construção das suas identidades como docentes da Educação Infantil(EI) nos contextos em que realizam a docência com bebês e crianças
- Compreender a importância que os professores atribuem às interações com os pares docentes para a construção das suas identidades como docentes da EI;
- Conhecer os temas discutidos e as estratégias utilizadas nos encontros de interações entre os professores que acontecem na Escola e no Centro de Educação Infantil (CEI);
- Verificar que especificidades do trabalho pedagógico na EI os professores consideram constituintes da identidade docente nessa etapa.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.768.996

- Identificar, junto aos professores, a necessidade de outros momentos de interações entre os pares para a construção e o fortalecimento das suas identidades como docentes da EI;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- os professores sentirem-se constrangidos de serem observados;
- desistência de participação ao longo da pesquisa;

Benefícios:

- contribuir com os estudos sobre a identidade docente dos professores de bebês e crianças de até 5 anos;
- promover reflexões acerca da importância da troca entre pares para a construção de uma identidade docente;
- discutir sobre a formação continuada dos professores nos contextos em que atuam;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	24/11/2019		Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.768.996

Básicas do Projeto	ETO_1473319.pdf	11:25:29		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUICOES_PESQUISA.pdf	24/11/2019 11:20:15	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ANA_CARINE_PAIVA.pdf	24/11/2019 11:17:26	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_DOUTORANDA_ANA_CARINE_PAIVA.pdf	22/11/2019 11:23:35	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_SOLICITACAO.pdf	21/11/2019 20:15:59	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES.pdf	21/11/2019 20:12:49	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_CEP_UFC.pdf	21/11/2019 19:54:48	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_CEP_UFC.pdf	21/11/2019 19:52:12	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito
Cronograma	DECLARACAO_DO_CRONOGRAMA_CEP_UFC.pdf	21/11/2019 19:51:56	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ANACARINEPAIVA.pdf	18/11/2019 20:51:14	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito
Outros	_Curriculo_Lattes_ANA_CARINE_PAIVA.pdf	18/11/2019 20:50:59	ANA CARINE DOS SANTOS DE SOUSA PAIVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br