

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARTA CHRISLAINY SANTOS FERNANDES

**SABERES DOCENTES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS
PESQUISADORAS QUE ATUAM COM/PARA AS INFÂNCIAS NA REDE PÚBLICA
DE RONDONÓPOLIS/MT**

Frederico Westphalen
2023

MARTA CHRISLAINY SANTOS FERNANDES

**SABERES DOCENTES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS
PESQUISADORAS QUE ATUAM COM/PARA AS INFÂNCIAS NA REDE PÚBLICA
DE RONDONÓPOLIS/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.

Frederico Westphalen
2023

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen – RS

Reitoria

Reitor: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Grad.: Prof. Dr. Marcelo Paulo Stracke

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ezequiel Plinio Albarello

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Programa de Pós-Graduação em Educação – Coord.: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas

Orientadora

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

Discente

Marta Chrislainy Santos Fernandes

F41s Fernandes, Marta Chrislainy Santos
Saberes docentes que constituem a identidade das professoras pesquisadoras que atuam com/para as infâncias na rede pública de Rondonópolis/MT / Marta Chrislainy Santos Fernandes. – 2023.
109 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm.

1. Identidade docente. 2. Saberes docentes. 3. Professora-pesquisadora. 4. Educação Infantil. I. Timm, Jordana Wruck. II. Título.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

MARTA CHRISLAINY SANTOS FERNANDES

**SABERES DOCENTES QUE CONSTITUEM A IDENTIDADE DAS PROFESSORAS
PESQUISADORAS QUE ATUAM COM/PARA AS INFÂNCIAS NA REDE PÚBLICA
DE RONDONÓPOLIS/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, sob a orientação da Profa. Dra. Jordana Wruck Timm, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm – Orientadora
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI –
Câmpus de Frederico Westphalen

Profa. Dra. Bianca Salazar Guizzo
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Camila Pedot Aguilar
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI –
Câmpus de Frederico Westphalen

Frederico Westphalen
2023

Dedico esse trabalho à minha família; a todos os professores que passaram em minha vida e fizeram parte da construção da profissional que hoje sou; e às crianças com quem tive a oportunidade de conviver, aprender, experienciar as especificidades da infância.

AGRADECIMENTO

Quero iniciar meus agradecimentos, agradecendo a Deus, que me concedeu a vida e também por me proporcionar a oportunidade de avançar em meus conhecimentos e poder conhecer e experienciar momentos tão significativos de troca de experiências com meus pares.

À minha família, que desde o momento que demonstrei o interesse em aprofundar meus saberes, esteve junto a mim, incentivando, ajudando, dando força nos momentos de fraqueza. Aqui deixo meu especial agradecimento à minha mãe Isabel Cristina, pois sempre que precisei estava lá, ao meu marido Ramires, que compreendeu todos os momentos nos quais precisei ausentar-me e, mesmo assim, esteve presente em cada etapa vencida, e não poderia esquecer de minha filha Maria Cecilia, que tanto amo, por vezes, inclusive, esteve comigo, durante as aulas, orientações, momentos de escrita.

À minha orientadora, professora Dra. Jordana Wruck Timm, que desde o início apresentou-se com toda sua sabedoria, paciência e profissionalismo nas orientações, nos pequenos avisos, alertas, sendo uma guia nesse processo, deixando essa caminhada leve, abrindo as portas do mundo acadêmico de forma segura, madura e prazerosa.

Às professoras Dra. Bianca Salazar Guizzo e Dra. Camila Pedot Agular, por aceitarem compor a banca, contribuindo com a pesquisa, fazendo pontuações necessárias e compartilharem do conhecimento, experiência, saberes quanto ao tema e por me ajudarem a qualificar e repensar alguns pontos de meu estudo, proporcionando crescimento acadêmico, que, com certeza, fortaleceram minha pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, que, a cada aula e a cada discussão, souberam sabiamente elevar nossos conhecimentos, potencializando o nosso perfil pesquisador, deixo aqui minha atenção especial aos professores que compõem a linha de pesquisa “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas”.

Às colegas/amigas que fiz durante todo esse processo, por somarem com meu aprendizado, sendo parceiras e apoiadoras. Às amigas de longa data, Simone Soares Rissato e Rosineide Pinheiro (in memoriam), que ajudaram a trilhar cada passo, com conselho, apoio, aberturas de portas, somente Deus para compensá-las por tudo.

Às escolas (de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e aos estudantes que estiveram comigo nesta caminhada, nos anos letivos de 2022 e 2023, que foram, de uma certa forma, meu laboratório de reflexões e construção de conhecimento.

A todos aqueles que não foram apresentados aqui, mas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo. Tenho gratidão por cada um e cada uma, o meu muito obrigada!

A missão do professor não é dar repostas prontas, as respostas estão nos livros, estão na internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, a curiosidade.

Rubem Alves*
(*vídeo no Youtube)

RESUMO

Nesta dissertação tematiza-se sobre os saberes da professora-pesquisadora que atua na, com e para as infâncias e está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Com vistas a responder o problema de pesquisa – **Quais saberes constituem a identidade do professora-pesquisadora que atua com/para as infâncias e como ocorre seu processo formativo no contexto da rede pública de Rondonópolis/MT?** – objetivou-se **compreender quais saberes constituem a identidade do professora-pesquisadora que atua com/para as infâncias e como ocorre seu processo formativo no contexto da rede pública de Rondonópolis/MT**. Foram objetivos também: contextualizar teoricamente e historicamente os conceitos relativos a identidade e saberes docentes; explorar sobre o perfil profissional do docente que atua com e para as infâncias; pesquisar sobre o perfil e a formação do professora-pesquisadora que atua com as infâncias de Rondonópolis/MT. Metodologicamente, assumiu um caráter qualitativo, com a utilização, enquanto instrumento de coleta de dados, um questionário para levantamento de dados empíricos. O questionário foi aplicado com professoras de seis Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) do Município de Rondonópolis/MT¹. A pesquisa contou com o aceite e participação de 25 professoras que atuavam em sala de aula. Foi escolhida a Análise de Conteúdo para a análise dos dados. Como principais resultados, o perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa se caracterizou por 100% mulheres, com idades entre 24 e 60 anos, sendo 60% delas nascidas nas décadas de 60 e 70, 96% pedagogas, 52% em regime de contrato temporário e essa mesma porcentagem atuando há até 10 anos nesse cenário. Ou seja, apesar da maturidade em idade cronológica, elas estão em fase mais inicial de carreira, quando vislumbrada em uma perspectiva de ciclos de vida profissional que considera o tempo de profissão. Constatou-se uma baixa adesão das participantes e, as que participaram, deram suas respostas de forma mais simplista e direta, representando uma das lacunas do trabalho. Outra lacuna identificada foi na falta de confronto entre as posições firmadas e as etapas da vida profissional, o que pode render outra pertinente discussão. Enquanto saberes que constituem as professoras-pesquisadoras, concluiu-se que os da formação se mostram relevantes, assim como os experienciais para atuar na referida etapa da educação básica que atende a infância.

Palavras Chaves: Professora. Identidade docente. Saberes docentes. Professora-pesquisadora. Infância.

¹ Coleta feita mediante aprovação do projeto pelo Comitê de ética e Pesquisa (CAAE: 69010823.2.0000.5352).

ABSTRACT

The theme is the knowledge of the teacher-researcher who works in, with and for children and is linked to the line of research Teacher Training, Knowledge and Educational Practices. With a view to answering the research problem –**What knowledge constitutes the identity of the teacher-researcher who works with/for children and how their formative process occurs in the context of the public network of Rondonópolis/MT?**–, the objective **was to understand what knowledge constitutes the identity of the teacher-researcher who works with/for children and how their training process occurs in the context of the public network of Rondonópolis/MT**. The objectives were also to theoretically and historically contextualize the concepts related to identity and teaching knowledge; explore the professional profile of teachers who work with and for children; research the profile and training of the teacher-researcher who works with children in Rondonópolis/MT. Methodologically, it assumed a qualitative character, using, as a data collection instrument, a questionnaire to collect empirical data. The questionnaire was applied to teachers from six Municipal Early Childhood Education Schools (EMEIS) in the Municipality of Rondonópolis/MT. The research had the acceptance and participation of 25 teachers who are working in the classroom. Content Analysis was chosen for data analysis. As main results, the sociodemographic profile of the teachers participating in the research is characterized by 100% women, aged between 24 and 60 years old, 60% of whom were born in the 60s and 70s, 96% pedagogues, 52% on a temporary contract basis. and this same percentage has been working in this scenario for up to 10 years. In other words, despite their maturity in chronological age, they are at an earlier stage in their careers, when viewed from a perspective of professional life cycles that considers time in the profession. There was low adherence among participants and those who participated gave their answers in a more simplistic and direct way, representing one of the gaps in the work. Another gap is the lack of confrontation between established positions and stages of professional life, which can lead to another pertinent discussion. As knowledge that constitutes teacher-researchers, it was concluded that training is relevant, as well as experiential knowledge for working in the aforementioned stage of basic education that serves childhood.

Keywords: Teacher. Teaching identity. Teaching knowledge. Professor-researcher. Infancy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	Estado do conhecimento (regiões).....	26
Gráfico 02	Estado do conhecimento (ano).....	27
Gráfico 03	Ano de nascimento.....	69
Gráfico 04	Formação inicial.....	71
Gráfico 05	Regime de trabalho.....	72
Gráfico 06	Tempo de atuação na Rede Pública de Rondonópolis.....	73
Gráfico 07	Possui alguma outra ocupação, além da docência?.....	82
Gráfico 08	A formação continuada interna e externa que a rede oferece tem lhe respaldado na sua prática pedagógica?.....	89
Tabela 01	Trabalhos selecionados.....	27
Figura 01	Mapa da Região sul do Centro-Oeste.....	62
Quadro 01	Roteiro de perguntas.....	63

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa em Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares da Educação Infantil
DM – Dissertações de Mestrado
DRE – Direção Regional de Educação
EE – Escola Estadual
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
INEP – Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MINTER – Mestrado Interinstitucional
MT – Mato Grosso
PCI – Projeto de Cooperação entre Instituições
PPE – Programa Pós em Educação
PPG – Programa de Pós-Graduação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD – Teses de Doutorado
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	JUSTIFICATIVA.....	20
3	IDENTIDADE E SABERES DOCENTES: ALGUNS CONCEITOS.....	31
3.1	IDENTIDADE DOCENTE.....	31
3.2	SABERES DOCENTES.....	35
3.2.	Saberes docentes associados às questões da infância.....	39
3.3	FORMAÇÃO DOCENTE.....	40
3.4	PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	44
4	ATUAÇÃO NA, COM E PARA AS INFÂNCIAS.....	48
4.1	O CONCEITO DE INFÂNCIAS.....	48
4.2	QUE PROFESSORA A ESCOLA E A CRIANÇA PRECISA PARA ATUAR NESSE CONTEXTO?.....	52
4.3	PROFESSORA COMO ETERNO APRENDIZ.....	54
4.4	PROFESSORA-PESQUISADORA COMO MEDIADORA E POTENCIALIZADORA DOS SABERES INFANTIS.....	56
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	59
5.1	DELINEAMENTO.....	59
5.2	PARTICIPANTES.....	60
5.2.	Critérios de inclusão e exclusão.....	62
5.3	INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	62
5.4	PROCEDIMENTOS.....	63
5.4.1	Coleta dos dados.....	63
5.4.2	Análise dos dados.....	64
5.4.3	Procedimentos éticos.....	65
6	AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS QUE ATUAM NA, COM E PARA AS INFÂNCIAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE RONDONÓPOLIS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
6.1	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO.....	67
6.2	AVALIAÇÃO DOS INDICADORES QUANTO A DOCÊNCIA E O PROCESSO FORMATIVO: (SUB)CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	74
6.2.1	Docência.....	74
6.2.2	Pesquisa e formação docente	85
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICES.....	104

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre os saberes das professoras e minha articulação como professora-pesquisadora que atua com, na e para a infância, trato da importância que essa profissional – ativa no estudo, na reflexão e na indagação – tem para o processo de desenvolvimento das crianças que se encontram nessa etapa da vida, pois ser professora de crianças não é só entender das questões técnicas da profissão, mas é compreender: quem é aquela criança? Qual seu espaço na sociedade? O que (enquanto professora) posso fazer para contribuir com seu desenvolvimento cidadão-político? Quais são os estudos existentes que tratam dessa etapa da vida? Enfim, para que tudo isso aconteça, a docente precisa ser crítica e estudiosa da sua própria prática.

Diante dessas indagações, percebo como relevante aprofundar os conhecimentos acerca da construção dos saberes e identidade dessas professoras que atuam com, para e na infância, e por quais caminhos elas perpassam para tornarem-se docentes-pesquisadoras. Dessa forma, a pesquisa dentro da Educação se faz necessária, pois, partir de situações inquietantes vivenciadas no cotidiano, procuro respaldo teórico por meio de pesquisas acadêmicas e científicas, buscando caminhos de responder tal momento experienciado. Freire (1996, p. 32) já escrevia que, “[...] enquanto ensino, continuo buscando, procurando, [...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Face às reflexões desse autor, indico o problema de pesquisa que norteou a execução da presente dissertação: **Quais saberes constituem a identidade do professora-pesquisadora que atua com/para as infâncias e como ocorre seu processo formativo no contexto da rede pública de Rondonópolis, Mato Grosso (MT)?**. Como objetivo geral, pretendi **compreender quais saberes constituem a identidade da professora-pesquisadora que atua com/para as infâncias e como ocorre seu processo formativo no contexto da rede pública de Rondonópolis/MT**. Tive por objetivo (específico), também: contextualizar teoricamente e historicamente os conceitos relativos à identidade e saberes docentes; explorar sobre o perfil profissional da docente que atua com e para as infâncias; pesquisar sobre o perfil e a formação da professora-pesquisadora que atua com as infâncias de Rondonópolis/MT.

Para atender a esses objetivos e responder ao problema de pesquisa, esta dissertação, metodologicamente, assumiu um caráter qualitativo, com a utilização, enquanto instrumento de coleta de dados, de um questionário para levantamento de dados empíricos. O questionário foi aplicado com professoras de seis Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) do Município de Rondonópolis/MT². A pesquisa contou com o aceite e participação de 25 professoras que atuavam em sala de aula. Foi escolhida, para o primeiro bloco da pesquisa, a estatística descritiva e, para as questões abertas, a Análise de Conteúdo, a fim de se fazer uma análise dos dados apresentados neste estudo (Bardin, 2016)³.

Considero pertinente justificar a escolha de me referir às professoras-pesquisadoras, flexionadas sempre no sexo feminino, tendo em vista que a participação na pesquisa, de forma voluntária, deu-se, massivamente, por 65 professoras mulheres. Além disso, mesmo nos capítulos teórico, optei pela adoção do feminino, por considerar que a grande maioria das profissionais que atuam nesse cenário e contexto são mulheres. Logo, seria contraditório escrever de maneira distinta.

Antes de adentrar no tema propriamente dito, avalio como pertinente destacar o cenário em que a investigação foi desenvolvida pela pesquisadora e no qual a pesquisa se insere dentro do Programa de Pós-Graduação em que foi apresentada/defendida. Ela origina-se do ingresso da pesquisadora em uma turma de Projeto de Cooperação entre Instituições (PCI)⁴, em Rondonópolis/MT, em uma parceria entre a Faculdade IBG e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, com o intuito de fortalecer e ampliar as discussões referentes a diversas linhas de pesquisa, especialmente a linha a qual esse estudo se insere, que é a da “Formação de professores, saberes e práticas educativas”.

Nesse viés, acredito que essa linha é um espaço que possibilita pensar como as professoras estão se construindo ao longo magistério, uma vez que há a consciência que essa profissão necessita estar em constante estudo e exercendo a práxis, pois modifica-se constantemente, devido às transformações da sociedade e à

² Coleta feita mediante aprovação do projeto pelo Comitê de ética e Pesquisa (CAAE: 69010823.2.0000.5352).

³ Maiores informações sobre o percurso metodológico estão descritas no quinto capítulo.

⁴ Nova nomenclatura para o projeto antes conhecido por Mestrado Interinstitucional/MINTER.

diversidade e pluralidade de vidas com as quais a prática docente lida. E quando falamos das professoras pesquisadoras, seus saberes e sua atuação na infância, notamos o quanto a formação de professores está conectada, pois não há como falar em pesquisa, sem trazer o estudo, a reflexão e ação, e esses elementos encontramos justamente na constituição da formação de docentes, seus saberes e suas práticas educativas.

Nos espaços coletivos, as professoras também se constituem enquanto docentes, superando as questões técnicas da profissão, ou seja, é lá na formação que seus anseios, inseguranças, dúvidas devem ser discutidas, estudadas e refletidas para que elas possam fortalecer, com as crianças, a sua prática pedagógica, e é nesse espaço que aspectos relacionados à construção do conceito de infância precisam ser analisados e aprofundados para compreender quem é essa criança que hoje está nas escolas. Com isso, este estudo foi classificado dentro da linha de pesquisa “Formação de professores, saberes e práticas educativas”, que tem como princípio a formação inicial e continuada de professores e suas relações com os espaços institucionais e não institucionais, acolhendo a produção de conhecimento sobre saberes, etnoconhecimentos e práticas educativas constituintes da identidade docente.

Aponto, ainda, entre os estudos realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) desta universidade em que defendo minha dissertação (URI), a observação de que, nesse Programa, algumas pesquisas já foram defendidas sobre o tema vigente. Em 2016, aconteceu a defesa da dissertação intitulada “A presença dos conhecimentos da neurociência cognitiva no capital de saberes de docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Simões, 2016); em 2019, “Saberes docentes e identidade do professor: biografias e trajetórias” (Fontana, 2019); em 2021, tiveram três dissertações, a saber “*Saberes do docência: especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e Região*” (Fussinger, 2021); “*Saberes que constituem a identidade docente na Educação Infantil: perspectiva de professoras da rede pública de Dom Aquino/MT*” (Mendes, 2021); e “A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a resignificação da prática pedagógica” (Barbosa, 2021); em 2022, “*Os saberes e identidade docente na Educação Infantil*” (Koscheck, 2022). Sobre identidade e formação docente, há outras

pesquisas também defendidas nesse PPGEdu, mas com o foco e para o propósito⁵ dessa exposição, destaquei aqueles relacionados aos saberes docentes, que é a principal lente utilizada na minha pesquisa. Friso que, dessas pesquisas sinalizadas, todas foram defendidas na linha de pesquisa “Formação de Professores, saberes e práticas educativas”, sendo que as grifadas em itálico foram orientadas pela mesma orientadora da presente dissertação, demonstrando relevância, interesse e aderência com o que vem sendo produzido na referida linha e Programa.

Agora, com vistas a introduzir o tema da pesquisa, acredito que não tem como discutir sobre Educação e, conseqüentemente, acerca de seu agente principal, o *professor*, sem compreender como iniciou sua história, ou seja, é preciso entender o presente, buscando reposta no passado. Brevemente, retomo que a profissão “professor”, no decorrer dos anos, sofreu e sofre com diversas mudanças advindas da sociedade. Na Antiguidade, o conhecimento inicial era o mito e, mais tarde, a razão. Nessa época, os filósofos eram as primeiras representações de professores, questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência. Os pedagogos eram os escravos que levavam os filhos da classe mais alta para observar os filósofos nas ágoras, dessa maneira, não havia uma relação estabelecida entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Com o surgimento da democracia, na Grécia Antiga, a busca por explicações relacionadas à existência deixa de ser o foco principal das questões filosóficas. Saber falar para fazer valer seus interesses passou a ser, então, o propósito desses filósofos. Assim surgiram os sofistas, que ensinavam a quem pudesse pagá-los, procurando persuadir e convencer aqueles que lhe escutavam. Embora os processos concernentes à educação variassem de uma sociedade para a outra, a figura do professor sempre esteve à frente desses processos, além disso, a educação tinha papel centrado na figura do sofista, no processo de ensino e de aprendizagem e, mesmo enveredando discussões mais intensas acerca da constituição pessoal e profissional do professor, desde a Antiguidade, a figura central do processo educacional era o professor (Costa; Silva; Bessa; Caldas, 2014, p. 2-3).

⁵ O foco e o propósito dessa síntese é demonstrar aderência da pesquisa ora defendida com a linha de pesquisa na qual se insere e com as pesquisas já orientadas pela mesma orientadora e sua temática de pesquisa/atuação.

A gênese da profissão professor aconteceu na Idade Média. Durante esse período, a figura do professor no processo educacional era valorizada e a educação teve grande influência religiosa (Costa; Silva; Bessa; Caldas, 2014, p. 3). As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas, pois a Igreja Católica estabelecia o que deveria ser estudado. Segundo Nóvoa (1991), a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, dado que, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente.

No Brasil, esse processo começou com a chegada dos portugueses, que trouxeram membros da Companhia de Jesus com o objetivo de converter os índios ao cristianismo e propagar a fé católica, ensinando aos nativos saberes básicos, como ler e contar, visto que a alfabetização era o caminho mais propício para esse fim (Costa; Silva; Bessa; Caldas, 2014, p. 3). Entretanto, por meio de uma ação militar, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do território brasileiro, acreditando que estavam fortalecendo, acumulando riquezas e diminuindo o poder da Coroa Portuguesa. Pombal, instaurando uma educação enciclopédica e laica, instituiu um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a criatividade individual, mantendo, ainda, a submissão aos europeus. Essa situação refletiu na qualidade do ensino, já que as aulas eram ministradas por professores mal preparados, assim como descreve Nóvoa (1995):

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (Nóvoa, 1995, p. 15).

Nessa esfera, considerando esse pequeno regaste histórico da profissão professor, notei que, desde a sua essência, ela apresenta um papel importante no desenvolvimento de outras pessoas, sendo aquele que detém algum conhecimento sobre algo. Todavia, observei que, no Brasil, essa linha histórica foi um pouco distinta, pois, desde os primórdios da profissão, ela já foi pensada e constituída sem um perfil próprio do que é realmente “ser professor”. Apesar das mazelas que essa profissão enfrenta, é preciso refletir no tocante a questões atinentes ao direcionamento da sua

formação inicial e continuada desse atual e futuro profissional professor. Fiz isso analisando, questionando e pesquisando o que hoje poderei definir como formação de professores e construção de seu saberes no decorrer do magistério, uma vez que ser docente não parte somente de uma formação externa, mas trata-se também de uma autoformação, de ver em si, e no outro colega, possibilidades de aprendizagem, formando, aos poucos, a trilha de seus saberes, posto que, como afirma Freire (1996), ensinar exige ter consciência do inacabamento, ser humilde e procurar sempre aprender.

Com esse viés, o desafio da profissão docente voltado para infância, que ao longo dos anos vem sofrendo diversas mudanças, advém dos diversos estudos teóricos e das diversas lutas enfrentadas. Atualmente, essa etapa da vida apresenta seu espaço dentro da sociedade com algumas adversidades, sem embargo, com avanços significativos. E, quando trato da profissional que trabalha nessa fase, refiro-me especificamente à docente que desenvolve seu trabalho na Educação Infantil. Outrossim, constatei que é preciso avançar em alguns pontos, principalmente no que tange ao modo de trabalhar com esse público. Acompanhei, em nosso país, diversos aportes documentais produzidos para mostrar um possível caminho do trabalho que essas professoras carecem propor às crianças, porém, é perceptível que, nessa etapa, Educação Básica, existem caminhos que não condizem ao fazer pedagógico dessa instância educacional. E como superar tal posicionamento? Por meio de estudos e da pesquisa. Nessa conjuntura, vejo uma possibilidade e como importante recurso de a docente ter nítidos os fundamentos teóricos e de ensino, com o objetivo de garantir que o conhecimento seja contemplado para as crianças, de forma complexa, potencialmente desafiadora e ser aberta às novas descobertas. Para que essa dinâmica entre ser professora e, ao mesmo tempo pesquisadora, são necessárias que mais pesquisas na área sejam contempladas, para alargar as discussões e prováveis intervenções nessa construção dos saberes docentes.

E, para ampliar essas discussões, organizei a dissertação em sete subdivisões. A primeira compreendeu a presente introdução; na segunda apresentei a justificativa da pesquisa, a qual foi tecida abrangendo os aspectos a) pessoais; b) possíveis contribuições e impactos nas esferas econômica, social e cultural; c) pertinência acadêmica, a partir do estado do conhecimento. A terceira formou um capítulo de

ordem teórica, no qual defini conceitos-chaves desta dissertação, tais como: identidade, saberes, formação docente e, ainda, o perfil da professora-pesquisadora. Na quarta subdivisão, apresentei o segundo capítulo teórico, no qual defendi o conceito de infância e o possível perfil de atuação para nessa etapa da vida e de educação. Desenvolvi, nesse capítulo, também, sobre como a professora, que trabalha com essa etapa da Educação Básica (Educação Infantil), precisa compreender/desenvolver seu trabalho e seu desenvolvimento profissional para lidar com especificidades dessa faixa etária e de ensino. Nesse mesmo capítulo, escrevi acerca da importância de a docente ir se constituindo como profissional que sempre se mostra ativa na busca pelo conhecimento, a qual se tornará/construirá/constituirá uma professora-pesquisadora que potencializa os saberes que as crianças trazem consigo. Na quinta subdivisão, o capítulo referente ao percurso metodológico, apontando o delineamento da pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados empíricos. Na sexta subdivisão, o terceiro capítulo propriamente dito, momento de fazer a associação entre o levantamento de dados empíricos com a literatura teórica, a partir dos quais fiz a análise e a discussão dos dados pertinentes à compreensão da constituição dos saberes e identidade que formam a professora-pesquisadora. Na sétima (e última) subdivisão, trouxe as considerações finais da pesquisa feita. Por fim, então, disponibilizei as referências e apêndices.

2 JUSTIFICATIVA

Teci a justificativa, em texto único, mas subdividida em três momentos. O primeiro enquanto justificativa pessoal para a escolha do tema e área de estudo. O segundo como forma de justificar a realização da pesquisa diante das possíveis contribuições e impactos nas esferas econômica, social e cultural. Já o terceiro como maneira de justificar academicamente, a partir do estado do conhecimento, fazendo transparecer que o tema é de interesse da academia, já que outros estudos foram realizados e defendidos, a nível nacional, sobre o tema, mas esta pesquisa tem um diferencial, distinguindo-a do já feito.

Em conformidade com a **justificativa de ordem pessoal**, convém destacar que a profissão de professora chegou à minha vida desde a infância, uma vez que, parte de minha família (lado materno), seguiu e segue à docência. Tenho, por minha avó, grande admiração, pois sempre tratou o exercício do magistério com seriedade, compromisso, amor e dedicação. Outro exemplo é minha mãe, que também seguiu os caminhos de sua mãe e continua, até a presente data, na luta por uma educação de qualidade, que valorize a criança com todo o seu conhecimento e respeite os saberes que os professores carregam consigo ao longo de sua carreira.

Como relatei, a profissão de professora está ligada comigo desde criança, tenho vários registros pessoais que demonstram essa minha habilidade para docência. Apesar de uma parcela da família desempenhar seu papel na área educacional, a escolha pela profissão aconteceu de forma natural, sem a intervenção deles. Na graduação, tive contato com diversos docentes – mestres e doutores, porém, tenho uma especial admiração pela professora Carmem⁶, que trabalhou comigo sobre didática. Em seus ensinamentos, evidenciava como o trabalho diferenciado e a busca pelo conhecimento é importante para construção de uma didática pessoal. Desde essa experiência, na graduação, e tendo em vista os ensinamentos familiares quanto à profissão, fui construindo o meu interesse por pesquisar mais acerca da constituição desse profissional, carregando, como primícias, a valorização dos saberes, a relevância dessa professora ser uma

⁶ Essa docente, durante suas aulas, demonstrou que para ser professora não bastam conhecimentos teóricos, mas sim uma associação entre as duas esferas (teoria e prática), firmando, para nós, estudantes, a importância de também buscarmos a autoformação no decorrer da carreira do magistério.

pesquisadora de sua prática pedagógica, resultando na formação de sua identidade docente.

Quando, finalmente, em 2011, assumi o concurso para docente na Rede Estadual de Mato Grosso (Ensino Fundamental) e, posteriormente, em 2012, atribuí minha função de professora da Rede Municipal de Rondonópolis/MT (Educação Infantil), carreguei e trouxe comigo que, à proporção que nos deparamos com o compromisso de elevar os conhecimentos das crianças, enquanto docentes, precisamos levar o que há de melhor para elas, agindo e pensando para elas e com elas; isso só acontece quando vemos o estudo e o aprofundamento teórico e prático como elementos fundamentais da profissão professora.

Entretanto, esse desejo acendeu, com intensidade, em três momentos da minha carreira. Primeiramente, ao obter a oportunidade de trabalhar na Secretaria de Educação de Rondonópolis, na função de assessora pedagógica (nos anos de 2015, 2016 e 2019); tive a possibilidade de acompanhar diversas professoras e seus trabalhos, observei quais eram os profissionais que realmente compreendiam a função de sua profissão e esse contato direto criou em mim a vontade de entender melhor o processo de constituição da professora-pesquisadora que atua na infância. O segundo momento foi quando assumi o trabalho com uma turma do Ensino Fundamental (alfabetização 1º, 2º e 3º anos) por três anos consecutivos (2017, 2018 e 2019); deparei-me com desafios pedagógicos e pude afirmar a relevância da professora ser pesquisadora, com o objetivo de elevar seu conhecimento, alargar seus saberes e potencializar sua identidade, buscando, na literatura e nas trocas de conhecimentos com seus pares, possíveis caminhos para enfrentar os desafios propostos. E, o último momento, foi em 2021, ano em que estive à frente de uma sala de recursos multifuncionais, nela, convivi com casos variados de autismo e precisei constantemente sair do meu porto seguro para ir atrás de caminhos e conhecimento para atender as crianças. No trabalho com as crianças autistas, observei e confirmei que ser professora vai muito além da aquisição técnicas pedagógicas específicas, é necessária a capacidade do docente sair de sua zona de conforto, questionando, por vezes, sua prática. Por conseguinte, a junção desses três cenários despertou em mim o desejo de escrever e pesquisar quais os saberes que constituem a formação da professora-pesquisadora na infância da rede de educação na qual atuo.

Enquanto possíveis **contribuições e impactos**, assim como toda pesquisa deveria, ao menos pensar e almejar, contribuir para o desenvolvimento da sociedade em todas as suas esferas (econômica, cultural, acadêmico e social). Nesse sentido, ao tratar de formação e saberes das professoras, acredito que o investimento na sua carreira, em todos os pontos que a constitui, participa e colabora com a cadeia econômica, social e cultural. Quando a sociedade tem um docente preparado para seus fazeres, por efeito, tem, provavelmente, uma educação com maior qualidade, equidade, responsabilidade e compromisso, conseqüentemente, há oportunidade de vislumbrar uma sociedade mais crítica e com maior participação dos envolvidos no processo. Com um profissional bem preparado, as instâncias sociais recebem um sujeito que procura ir além daquilo que é posto e visualizado, sendo questionador do mundo que o cerca e, dada toda essa ação, poder ser vista com outros olhos, pois o sujeito, ademais de participar dela, também pode construí-la ou reconstruí-la, a partir da visão ampliada que ele formou na escola, com seus professores. Todo esse processo inicia na infância, por ser a primeira etapa da vida, ou seja, a/na base para o seu desenvolvimento humano. Nesse cenário, julgo necessário que as docentes sejam qualificadas (com qualidade) para atuar com, na e para a infância, posto que o processo do conhecimento começa nessa instância da vida. Por isso se faz cada vez mais imprescindível que se estude, pesquise, investigue a carreira docente, levando em consideração todo o caminho para chegar na docência de fato.

Diante de uma sociedade mais criteriosa, acredito que há a possibilidade de serem obtidos números menores na taxa de violência, maior envolvimento nas causas sociais e culturais, gerando economia para o país, estado e município. Vejo que a pesquisa que realizei pode contribuir significativamente para, quiçá, todos os envolvidos reavaliem a forma de se fazer e pensar a educação continuada para os professores da Educação Básica, especificamente, no meu caso, as professoras que estão desenvolvendo seu trabalho na infância, com a etapa da Educação Infantil. Conjecturo que uma professora com pleno conhecimento do seu papel dentro da sociedade e da importância do seu trabalho para o corpus social é capaz de transformar uma população passiva e apática em uma população crítica e ativa.

Academicamente, busquei justificar a pertinência de pesquisar sobre a temática aqui proposta através da construção do Estado do Conhecimento, com o qual objetivei

investigar e pesquisar o que tem sido produzido nos últimos anos, com a intencionalidade de conhecer a originalidade da problemática da minha pesquisa. Essa pesquisa foi realizada a partir de palavras-chaves constituídas com enfoque na temática, tais como: saberes docentes e identidade professor, saberes docentes e infância, saberes docentes e professor-pesquisador. Todavia, essas palavras-chaves originaram o descritor principal, que atendeu à problemática da pesquisa e foi utilizado no acesso aos bancos de dados, sendo ele: saberes docentes *AND* infância *AND* professor-pesquisador.

Nesta perspectiva, procurei mapear, identificar e classificar Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de Universidades Brasileiras de natureza pública e privada, disponibilizadas no catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>), utilizando como período temporal os anos de 2012 a 2021 (os dez últimos anos completos). Convém lembrar que, apesar de a construção desse Estado do Conhecimento ter ocorrido no período de abril a junho, a busca com o descritor apresentado deu-se no dia 2 de junho de 2022. Antes disso, outras combinações foram tentadas, até conseguir chegar na que mais se aproximava, de fato, da presente proposta de pesquisa.

Foram selecionados, a princípio, quatro descritores para pesquisa inicial: “saberes docentes”, “saberes docentes e infância”, “identidade professor” e “saberes docentes e professor-pesquisador”, todavia, decidi fazer uma junção desses descritores e formar somente um, que ficou sendo: saberes docentes *AND* infância *AND* professor-pesquisador. Não foram usadas aspas e optei por não fazer nenhum refinamento a priori. Com esse descritor, encontrei 185 trabalhos, dos quais, 36 eram trabalhos de doutorado, 116 de mestrado, 30 de mestrado profissional e 2 profissionalizante. Os anos em que esses trabalhos foram defendidos estão compreendidos entre 1998 a 2021, abrangendo as seguintes grandes áreas do conhecimento: 11 de Ciências da Saúde, 88 de Ciências Humanas, 50 de Linguística, Letras e Artes e 22 de Multidisciplinar, contemplando as seguintes áreas do conhecimento: 119 de Educação, um de Arte, oito de Educação Física, 16 no Ensino, dois de Ensino de Ciências e Matemática, um no Ensino aprendizagem, um em Geografia, um em História, três em interdisciplinar, cinco de Letras, um de Linguística, um de Linguística Aplicada, três de Língua portuguesa, um de Medicina, um de

Odontologia, um em Pediatria, um em Planejamento Educacional, sete em Psicologia, três em Sociais e humanidades e oito em Teologia.

Em posse desses dados, optei por refinar pelos últimos 10 anos completos no banco de dados (2012-2021), englobando a área das Ciências Humanas, distribuídos, os estudos, da seguinte maneira nas áreas do conhecimento: Educação com 72 pesquisas, Ensino e aprendizagem com uma, Geografia com duas, Planejamento Educacional com uma, Psicologia com três; em todas essas áreas foram selecionadas investigações acadêmicas de mestrado e doutorado, totalizando 79 trabalhos.

A partir do referido descritor e dos refinamentos feitos, estando em posse dos 79 trabalhos, fiz uma leitura inicial por títulos, para identificar quais poderiam ter relação com a pesquisa proposta e quais poderiam ser descartadas dessa análise minuciosa. Nessa leitura, selecionei quais textos tinham relação com o tema de pesquisa, realizei o mapeamento, identificação, classificação e separei para análise o material completo das que possuíam maior similaridade, com o objetivo de traçar o Estado do Conhecimento, buscando reconhecer alguns aspectos relevantes já pesquisados nessa linha de estudo e que dimensões estavam sendo destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e localidades.

Procedimentos para coleta e análise dos dados

Para coleta de dados, acessei o catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no endereço eletrônico (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>). Na utilização do descritor saberes docentes *AND* infância *AND* professor-pesquisador, encontrei 185 trabalhos, dos quais, através de uma leitura flutuante dos/pelos títulos, percebi que dez possuíam relação com a temática pesquisada, os demais foram descartados nessa etapa. Em posse dessas dez pesquisas, realizei a leitura, com aprofundamento, e constatei que apenas quatro trabalhos chegavam propriamente próximo à situação a ser pesquisada.

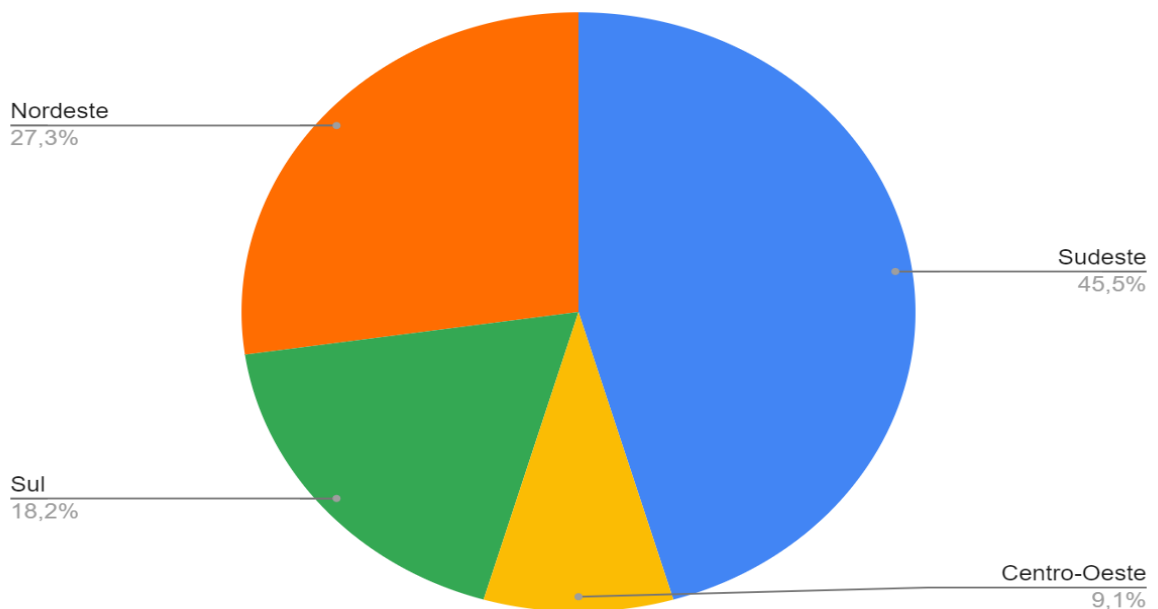
Para organização e compilação dos dados coletados, elaborei um quadro de cada em arquivo de *drive*, estruturando por:

- Autor;
- Título da pesquisa;

- Resumo;
- Ano;
- Região;
- Outros.

Nesse levantamento, percebi que, das dez pesquisas, 45,5% foram defendidas na Região Sudeste, 18,2% na Região Sul e 27,3% na Região Nordeste e 9,1% na Região Centro-Oeste, conforme Gráfico 01 abaixo:

Gráfico 01 – Estado do Conhecimento (regiões)

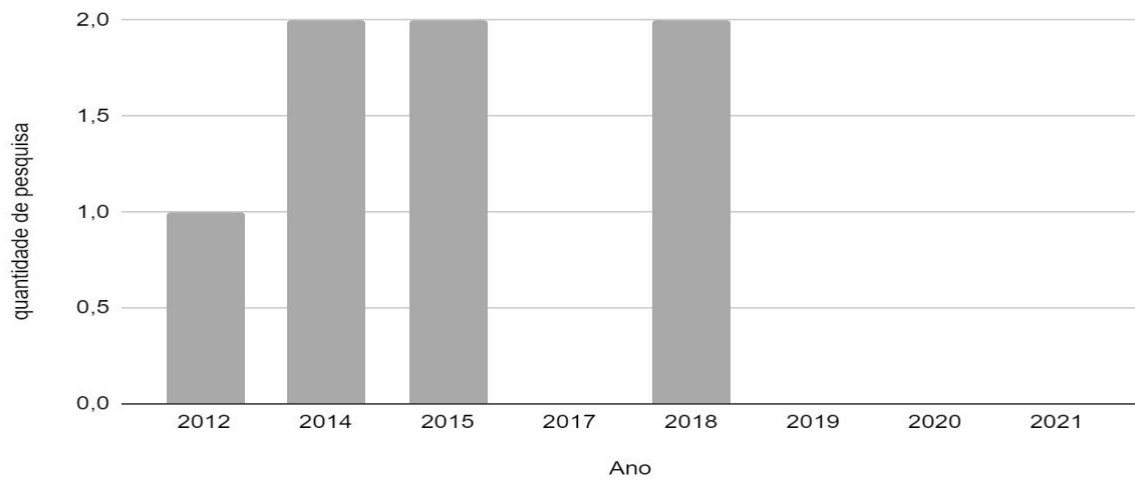


Fonte: a autora (2022).

Frente a essa situação, observei que, na Região Norte, não emergiram pesquisas, tanto de mestrado como de doutorado, com o descritor saberes docentes *AND* infância *AND* professor-pesquisador. Convém destacar que a Região Sudeste teve maior número de pesquisas, havendo relação com o número de instituições daquela região. Referente aos anos das pesquisas, das dez selecionadas, obtive o resultado que segue (conforme Gráfico 02):

Gráfico 02 – Estado do Conhecimento (ano)

quantidade de pesquisa versus Ano



Fonte: a autora (2022).

Com base no gráfico acima, fica evidente que as pesquisas nessa área começaram com sequência até 2015, retornando com estudos em 2018, porém, de 2019 até 2021, não emergiram trabalhos que abordassem essa temática. Com esse resultado, verifiquei que a temática é de interesse da comunidade acadêmica, mas que ainda necessita de aprofundamento, de pesquisa e que o viés que pretendia ainda não foi investigado. Diante disso, após esse levantamento e análise, reparei que quatro trabalhos possuíam maior relação com a minha proposta de pesquisa, os quais estão listados na Tabela 01, abaixo:

Tabela 01 – Trabalhos selecionados

Título	Autor	Ano	PPG	Instituição
Os aprenderes fazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Uma-PE	Thiago Gonçalves Silva	2018	PPGEduc	Universidade Federal de Pernambuco

Quem são os professores da primeira infância?: um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96	Maria Carmem Bezerra Lima	2016	PPGED	Fundação Universidade Federal do Piauí
“Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da psicologia histórico-cultural	Camila Turati Pessoa	2018	PPE	Universidade Estadual de Maringá
A Educação Infantil e seus professores: desvelando o fio de suas formações	Adriana Vaz Efisio Emanuel	2014	PPGE	Universidade de Uberaba

Fonte: a autora (2022).

Nessa parte do estudo, busquei, nos trabalhos selecionados, a descrição quantitativa dos dados, algumas ideias que se aproximassem do contexto do tema da minha pesquisa, isto é, sobre os saberes docentes que constituem a identidade da professora-pesquisadora que atua com as infâncias.

Dessa forma, o primeiro trabalho apresentado na tabela, de autoria de Thiago Gonçalves Silva (2018), traz à discussão como é construída a formação continuada das professoras de Educação Infantil no âmbito de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), pretendendo compreender os modos como esses/as docentes experienciam, inventam e tecem seus aprenderes/fazerem nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos de formação continuada do município de São Bento do Uma, Pernambuco (PE). Trata-se de um olhar e de um exercício investigativo cartográfico, que se constitui no acompanhamento dos aprenderes/fazerem de docentes e de suas invenções, tecidas em movimentos de formação continuada em um CMEI, que permite ao/à professor/a pensar em um estar sendo docente. Em suas escritas, fundamentou-se, entre outros, em Dias (2009, 2012), Kohan (2004, 2005, 2007, 2010, 2013), Deleuze e Guattari (1997, 1999, 2004), Larrosa (2002, 2006), Carvalho (2008) e Ronilk (2007).

O foco de sua pesquisa está em um ambiente escolar da Educação Infantil. Fazendo o contraponto com a pesquisa aqui apresentada, Silva (2018) traz aspectos relevantes no que tange às questões históricas da infância, contudo, diferentemente, da proposta desta dissertação, empenha-se em demonstrar como se desenvolve o professor dentro da formação continuada especificamente de um CMEI do município de São Bento Uma-PE. Com minha investigação, objetivo focar na constituição da professora-pesquisadora que trabalha com infância, abrangendo docentes da Educação Infantil do município de Rondonópolis-Mato Grosso (MT), pois são elas que trabalham com essa etapa da vida humana.

A segunda pesquisa, de autoria de Maria Carmem Bezerra Lima (2016), discute as implicações sobre a formação inicial e continuada do professor que atua na primeira infância, especificamente na Educação Infantil, tratando-se de um estudo de natureza quantitativa, tendo como fonte os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2013 no que concerne, sobretudo, à formação dos professores que atuam na Educação Infantil, os quais são disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). O estudo abrangeu todo o Piauí (PI), compreendendo um universo de 8.156 professores que atuavam na Educação Infantil, em 2013. Como pressupostos teóricos que o fundamentaram sua pesquisa: Gatti (2004, 2009, 2011), Freitas (2007, 2012), Barreto (2009), Kramer (2006), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Imbernón (2005) e Scheibe (2007).

Nessa toada, pensando na ligação com esta pesquisa, a transcrição do trabalho de Maria Carmem Bezerra Lima (2016) trouxe aspectos importantes e interessantes acerca de todo o percurso da formação inicial e continuada dos professores em nosso país, situação que auxiliou no desenvolvimento deste estudo aqui dissertado. Entretanto, Lima focou seu levantamento em professores do PI que atuam somente na Educação Infantil, desse aspecto vem a diferenciação, pois intento escrever sobre a professora-pesquisadora que desempenha suas funções na Educação Infantil, uma vez que essa etapa abrange maior parte da infância.

Os estudos de Camila Turati Pessoa (2018), terceiro trabalho apresentado na tabela, defendem a questão da formação da professora dentro do viés da Psicologia Histórico-Cultural, tencionando compreender a atribuição de sentido pessoal à

atividade docente da professora do Ensino Básico. A pesquisa foi dividida em três eixos: escolha profissional e formação inicial; embasamento teórico e desenvolvimento da atividade docente; e, por fim, significado social e sentido pessoal da atividade docente. Considero que sua pesquisa é de extreme relevância, mas afasta-se daquilo que busquei pesquisar neste percurso do mestrado, dado que almejo trazer, essencialmente, o percurso formativo das professoras e como elas se constituem pesquisadoras dentro desse processo. Nessa esfera, as docentes contempladas nesta pesquisa foram profissionais que atuavam com crianças na etapa da infância.

Por fim, o quarto trabalho, de autoria de Adriana Vaz Efisio Emanuel (2014), aborda a realidade da formação de professores que atuam na Educação Infantil no município de Uberaba, Minas Gerais (MG), com o objetivo de investigar as razões que movem os professores a participar de cursos de formação continuada. Para balizar os estudos atinentes à infância, Educação Infantil e formação de professores, bem como para sustentar o referencial metodológico, a autora embasou a pesquisa nos autores: Gatti e Barreto (2009), Zilda Gomes de Oliveira (2012), Sonia Kramer (2011), Luciana Ostetto (2013), Gisela Wajskop (2010), Maria Cecília S. Minayo (2002), Maria Aparecida V. Bicudo (2011), Gadamer (2009). Uma contribuição pertinente dessa investigação é o interesse pelo processo de formação continuada, visto que isso foi investigado a partir de uma formação que o grupo de estudos da pesquisadora proporcionou aos professores, mostrando quais são as motivações que levam os docentes a procurar os estudos. No entanto, sua pesquisa se diferencia da minha em função de que Adriana analisou a formação continuada de professores da Educação Infantil de Uberaba, empenhando suas escritas na motivação desses profissionais na procura pela formação continuada. Meu estudo também está relacionado à formação continuada, porém, associado à constituição da professora-pesquisadora nessa caminhada e o público que analisado foram professoras que atuavam com a infância (docentes da Educação Infantil do município de Rondonópolis, Mato Grosso), ou seja, é nesse sentido que a pesquisa de Adriana se afasta daquilo que intencionei investigar.

Com essas dissertações e teses em destaque, pude ter ideia do quanto os saberes docentes interrelacionados com a professora-pesquisadora são pertinentes

dentro do ambiente educacional, não obstante, notei e evidenciei que, mesmo com os estudos encontrados/apontados, na área da formação continuada, ainda necessitam de aprofundamento. Face a esse cenário, entendo que precisamos, enquanto classe científica e docente desse contexto, de pesquisas qualitativas, que sejam almejadas, fortalecidas, finalizadas com sucesso e, principalmente, divulgadas, para disseminar conhecimento e fortalecer o saber docente da professora pesquisadora que atua nas infâncias.

Ao analisar as pesquisas que foram realizadas e emergiram da combinação de descritores e refinamentos feitos e aqui apresentados, observei que essa temática tem sido discutida e tem enfatizado a sua importância dentro do panorama educacional e acadêmico. Contudo, depreendi que, durante um período, pouco foi discutido sobre essa professora-pesquisadora, ou melhor, alusivamente à formação continuada das professoras e sua constituição/construção como pesquisadora, identidade relevante para aquele profissional que decide seguir a carreira docente.

Percebi que as discussões referentes à infância e à criança vêm ganhando, aos poucos, notoriedade no âmbito educacional, mas, acredito que carecemos fortalecer mais os estudos nessa área, pois é nessa etapa da vida que várias construções e características serão inicialmente formadas, tudo aquilo que a criança vê, sente, ouve, na infância, influenciará o seu desenvolvimento e amadurecimento enquanto ser crítico e criativo. Dessa maneira, o profissional que mediará uma parcela desse desenvolvimento é a professora, sendo potencializadora e facilitadora dos saberes infantis, logo, considero importante pesquisar questões ligadas a essa profissional e tentar pensar junto na sua prática e no seu papel.

Por isso defendo a relevância da existência dessa e demais pesquisas que envolvam o conhecimento sobre os saberes das professoras-pesquisadoras que estão atuando com as infâncias para que possamos ampliar os estudos teóricos acerca dessa profissional tão significativa na esfera educacional. Dessa forma, o papel docente que aqui pretendi defender e pesquisar é da professora-pesquisadora que trabalha nesse contexto das infâncias, compreendendo-o como um importante e desafiador papel na e para a comunidade educacional.

3 IDENTIDADE E SABERES DOCENTES: ALGUNS CONCEITOS

Nesse capítulo, tive por objetivo contextualizar teoricamente e historicamente os conceitos relativos à identidade e saberes docentes, os quais são pertinentes e necessários à pesquisa. Também defini o conceito de formação de professores e, ainda, o que entendi por perfil de professora-pesquisadora. Se trata de um capítulo teórico, no qual busquei definir tal conceitos para, posteriormente, na análise, conseguir compreender que saberes constituem a identidade da professora que atua nesse contexto.

3.1 IDENTIDADE DOCENTE

Quando me deparei com a palavra “identidade”, imediatamente pensei na formação humana, em sua constituição. Ela é compreendida como um processo social de um sujeito historicamente situado. Face a essa realidade, vi a formação e construção da identidade docente, instituída a partir da necessidade de nossa sociedade. Partindo do pressuposto da “profissão”, entendi que, no transcorrer dos tempos, diversas mudanças aconteceram, sendo que alguns ofícios desapareceram e outros se reinventaram, com novas características, dependendo da realidade que se encontravam, assim é a profissão de professora, que possui um caráter dinâmico e social. Pimenta (1997) confirma que é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la.

Com o advento do mundo contemporâneo, retratei que essa identidade docente passa por diversas relevâncias sociais, pois, muitas vezes, a transfiguração da profissão não acompanha a sociedade em que ela está inserida. Observei esse cenário na educação e, principalmente, com o/a professor/a, acompanhei os sistemas de ensino e percebi que não têm correspondido com um resultado qualitativo no que tange à formação desse profissional e, conseqüentemente, à constituição de sua identidade. Corroborando com essa discussão, Pimenta (1999) defende:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (Pimenta, 1999, p. 19).

Consoante a fala da autora, criar uma identidade está associado às vivências e experiências que esse profissional passa no decorrer de sua carreira, que, de forma alguma, é somente técnica e metódica, mas uma junção de tudo aquilo que carrega de significância no seu processo de ser professor. A construção da identidade desse profissional vem ao longo da caminhada histórica, passando por variações, conforme a época e o desenvolvimento da sociedade. A princípio, no Brasil, a figura do professor (aqui, trago professor, visto que esse cargo, na época, era ocupado por homens) estava associada ao trabalho do catequismo, que os portugueses trouxeram para “educar e ensinar” aos índios a cultura branca portuguesa, esse ensinamento era guiado pela igreja católica na figura dos jesuítas. A atividade docente era tida como um sacerdócio, influenciada por razões religiosas, mantida através de práticas conservadoras e autoritárias (Lima, 2016). Por muitos anos, a docência ficou atrelada ao perfil da igreja e à figura masculina. Todavia, com o avanço da sociedade, com as mudanças de regime, a profissão sofreu alterações, deixando de se relacionar com os regimes religiosos e passando a ser responsabilidade do Estado prover o desenvolvimento da educação e, à vista disso, dessa profissão. A docência, então, deixou de assumir caráter religioso e sacerdócio e passou a ser técnico e laico, sendo, mais uma vez, guiado pelas ânsias sociais. Em nosso país, no século XIX, houve uma desvalorização dos mestres-escola, causando desprezo por parte dos homens à profissão, devido aos baixos salários. E foi nessa mudança que as mulheres começaram a adentrar a profissão, e foi sendo criada uma correspondência a um perfil mais materno no desenvolvimento da carreira (Ataide; Nunes, 2016).

Quando analisei a história, entendi que a “identidade do professor” sempre esteve e está atrelada aos acontecimentos de um corpo social, porém, temos a consciência de que o desenvolvimento dessa profissão precisa ir além desse aspecto, assim como Nóvoa (2009) defende a necessidade de uma formação de professores além da investigação da prática, mas sim pela construção em conjunto da profissão. Para o autor, outro fator importante na formação da profissão professor “[...] é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado” (Nóvoa, 2009).

Nessa perspectiva, o autor argumenta que é pertinente o acompanhamento da formação desse profissional, sendo vital para construção da identidade do/a professor/a, pois é ali, no início, que começam a ser traçados os verdadeiros caminhos desse profissional tão significativo para evolução de uma sociedade. Farias, Sales, Braga e França (2009, p. 67) asseguram que

A formação configura-se com uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamentos, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança.

Nesse linhame, percebi que a profissão de professora está atrelada a todo o seu percurso de vida e profissional. E, diante disso, vai, aos poucos, construindo, moldando sua identidade, pois não existe uma única “identidade”, mas várias, elas são plurais, e se desenvolvem a partir do ambiente no qual a professora vivencia e está inserida. No entanto, existem fatores que são primordiais para essa construção. Para isso, utilizo das palavras de Paulo Freire (1996), a fim de elucidar e reforçar essas ações, quando diz que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O autor (1996) também reitera que ser docente está ligado ao constante saber fazer e o pensar, atrelado à reflexão crítica e ao desenvolvimento da práxis (ação-reflexão-ação). Esses elementos ditos pelo autor necessitam estar nessa concepção de identidade, visto que ser educador exige um contínuo processo de busca pelo saber e pelo conhecimento, situações importantes para desenvolvimento do seu ser professora.

Dessa forma, partindo desses componentes que fazem parte da construção identitária do docente, alguns questionamentos surgem, como seria essa educadora atuando com a infância? Que aspectos além as de caráter geral ela necessitaria ter para desenvolver seu trabalho com as crianças? Comecei pelo primeiro questionamento. Uma professora que atua no âmbito da infância precisa ter algumas especificidades, pois o profissional dessa área é “[...] também um condutor na condução e construção da personalidade humana da criança [...], a professora da educação infantil, na maioria das vezes, realiza o papel da família, introduzindo muitos

dos primeiros contatos e conhecimentos para a criança” (Koscheck, 2022, p. 98) e, como tal, exige uma formação de qualidade, responsabilidade, dedicação, compromisso, afeto, entre outras competências fundamentais, demandando o melhor de cada docente, estando em permanente processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Como o conhecimento não é estático, a educadora que trabalha com a primeira etapa da vida precisa ter nitidez sobre a concepção de criança, ou seja, quem é esse sujeito? E essa criança, qual a realidade de infância vive? Essas perguntas estão associadas à construção da concepção de criança que a professora que trabalha na infância necessita desenvolver de acordo com a sua realidade. Assim como asseverou Siqueira (2011), a infância é uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades, no plano natural-social e lógico-histórico. Então, a estruturação de uma identidade de professora que atua com e para infância carece de um trabalho pedagógico empenhado no pressuposto de conhecer a realidade da criança e de suas famílias, fazendo a interligação entre educar e cuidar, tópicos consideráveis para quem está no trabalho com essa faixa etária. Nesse sentido, “a docência na infância requer um profissional com uma pluralidade de saberes que constituem a especificidade de sua atuação com as crianças pequenas” (Fussinger, 2021, p. 51), isto é, conforme a autora, ser educadora, nessa etapa da vida, demanda um caráter fundamentalmente plural, com práticas pedagógicas que respeitem os direitos da criança, proporcionando um processo de aprendizagem ativo, rico em experiências e vivências associadas a situações de interações e brincadeiras.

Nesse viés, a identidade da docente que trabalha com essa etapa da vida exige a articulação de diversos saberes, que dizem respeito à infância, como a especificidade do desenvolvimento cognitivo, motor, de linguagem, expressão etc. Para que esse processo aconteça, é necessária uma formação que implica compreender aspectos científicos-pedagógicos, dando a esse indivíduo a capacidade de contribuir com o desenvolvimento integral da criança. Além das questões teóricas, a docente que desempenha o seu trabalho com crianças carece ver o brincar como inerente à construção dos saberes infantis, o brincar precisa estar junto às práticas pedagógicas dessa profissional e, por consequência, na composição de sua identidade. O brincar, associado à brincadeira, é essencial, pois nela estão presentes

as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo (Siqueira, 2009). Reforçando esse entendimento, Vygotsky (1987, p. 37) afirma que:

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Cabe às professoras a organização de um ambiente escolar no qual a infância possa ser experimentada e vivenciada na sua totalidade, sendo a professora uma mediadora de todo o processo, potencializando os saberes infantis. Dessa maneira, a construção e constituição de uma identidade docente requer desse sujeito “professora” o conhecimento de múltiplos saberes relacionados às especificidades da infância. Esse processo deve ser iniciado nos primórdios de sua formação e ser contínuo durante todo o processo de desenvolvimento da docência. Ela necessita assimilar que educação e as singularidades infantis estão em constante mudança social, e à educadora que desempenha seu trabalho com esse público requer estar em incessante progresso de estudo, reflexão sobre sua prática pedagógica, saindo dos porões do conhecimento e indo até a sótão da sabedoria (Veiga-Neto, 2012)

3.2 SABERES DOCENTES

Para o estabelecimento dessa identidade discutida no subcapítulo anterior, os saberes docentes são de extrema relevância, posto que é a partir daquilo que conheço e investigo que vou construindo o jeito de ser docente. Os saberes docentes, no atual cenário educacional, vêm trazendo várias discussões em relação à constituição do tornar-se professora. Sendo que, nessa última década, sofreu e continua sofrendo transformações no que concerne à relação no processo de formação dessa profissional nesse mundo contemporâneo e tecnológico.

Na sociedade, “o saber”, em diversos momentos, está interligado ao conhecimento, porém, é compreendido que esse conceito vai além do conhecimento epistemológico, implica, também, na interpretação que cada sujeito faz de sua prática, por esse motivo, entende-se que, no âmbito da profissão docente, desenvolverá diversos “saberes” que são construídos ao longo de toda carreira profissional, visto

que está conectado com a identidade de cada professora, com suas experiências, sua trajetória ao longo da carreira, seu cotidiano e, não menos importante, com a sociedade que ela pertence (Tardif, 2014).

Nessa conjuntura, tendo em vista tal fundamento, despontaram as seguintes dúvidas: como se formam os saberes da profissão docente? Ele está concentrado somente no conhecimento trazido de sua formação inicial ou caracteriza-se ao longo de toda jornada da profissão? Esses são alguns questionamentos que desenvolverei ao longo desta escrita.

A profissão docente traz consigo essas dúvidas sobre os saberes do exercício da carreira. A sua formação desenvolve-se no trilhar de toda uma jornada, em que as professoras aprendem a coordenar seu ambiente de trabalho e a inserir e interiorizá-los por meio de uma consciência prática (Tardif, 2014). Então, esses saberes passam por interferências, tanto dos agentes sociais, como por aqueles que juntamente com os educadores são partícipe da relação pedagógica (crianças, os responsáveis, formadores e os próprios pares da profissão).

O desenvolvimento desses saberes tem parte do conhecimento epistemológico, porque constitui uma etapa desse conceito, entretanto, também tem muito da relação que as professoras estabelecem com diversas fontes que estão compostas em sua vida profissional, como ressalta Tardif (2014), que esses saberes podem ser disciplinares, curriculares, profissionais e/ou experienciais. A evolução desses saberes causa uma relação problemática, gerando uma desvalorização dos saberes que elas possuem e constroem. No fazer do magistério, os saberes vinculados à cultura, conteúdo e experiência são fundamentais no desenvolvimento da carreira profissional, uma vez que não existe ofício sem saberes e nem saberes sem ofício (Gauthier, 1998).

Nesse caminho, considero importante discorrer um pouco acerca desses saberes que Tardif (2014) traz em suas reflexões e escritas. Para esse autor, a formação docente perpassa por vários saberes. Início abordando um pouco dos saberes profissionais associados à formação da professora, ou seja, todo o conhecimento teórico que carrega consigo, adicionado da incorporação da prática. Já os saberes pedagógicos são aqueles que provêm de toda reflexão que a docente realiza em sua prática no exercício do magistério. Os saberes disciplinares

construídos ao longo de nossa sociedade são aqueles que advêm dos variados campos do conhecimento, por exemplo, os saberes da matemática, os da ciência, os da história etc. Existem, ainda, os saberes curriculares, entrelaçados com os conteúdos, métodos, objetivos que a instituição escolar vai tecendo ao longo de sua jornada pedagógica. E, por fim, os saberes da experiência, quer dizer, todo o acúmulo pessoal e profissional que a docente leva consigo e que constrói no exercício de sua função. Esse último, parece-me que abarca e abraça todos os outros saberes, pois mesmo os saberes disciplinares, por exemplo, reconstroem-se a partir das experiências, igualmente acontece com os pedagógicos, os curriculares e os da própria profissão.

Diante desse panorama, reconheci que, com base nas experiências, as professoras vão estabelecendo uma concepção de aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, dando-lhes maior segurança e maturidade àquilo que desenvolvem com suas crianças no processo de ensino e de aprendizagem, dado que, no espaço da sala de referência, imprimem sua própria direção, ou seja, suas particularidades em relação ao processo de construção do conhecimento (Azzi, 2011).

Com isso, ficou claro que os saberes docentes não advêm somente da experiência de formação inicial, mas, como salientado acima, partem de todo um percurso desse sujeito. Todavia, não podemos esquecer que o centro de constituição desses saberes acontece no maior laboratório, que é a sala de referência, local em que muito do ser professora é construído e constantemente renovado, a cada ano e cada turma nova, visto que, nesse espaço, se efetiva a práxis (ação-reflexão-ação). É nesse ambiente que as professoras e os professores constroem e edificam seus saberes, criando um elo daquilo que aprenderam na universidade e com base realista do cotidiano escolar. Assim, Tardif (2014, p. 35) reforça:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada.

Com essa passagem do autor, observei o quão é importante o papel dos professores e das professoras no desenvolvimento da sociedade, e como o saber que

eles carregam é relevante para efetivação, formalização e sistematização do conhecimento socialmente construído. Contudo, reconheço que os saberes produzidos pelos docentes ainda são desvalorizados pelos agentes sociais, em diversos momentos da construção de políticas educacionais desconsideram os saberes que as professoras desenvolvem ao longo da carreira, trazendo, por vezes, políticas fora da realidade atual do fazer educação. Nesse cenário, torna-se importante alargarmos as discussões, estudos e pesquisas que valorizem os saberes que os docentes carregam consigo durante toda jornada do magistério.

Essa tarefa requer, também, que as próprias professoras valorizem os seus saberes e demonstrem a relevância de dar atenção especial a eles, pois a “estrada” percorrida pela Educação exige de nós, educadores, uma visão ampla e significativa, dispomos, em nossas mãos, do processo de emancipação, com objetivo de tornar o sujeito dono de sua própria história, dando-lhe mecanismos e estratégias para agir no âmbito da sociedade. Pimenta (1997, p. 8-9) acentua: “a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante”.

Desse modo, sendo ela um processo de humanização, que envolve indivíduos na sua constituição, não é possível não fazer a junção dos conhecimentos construídos ao longo de uma sociedade (conhecimento científico e técnico) com as vivências e experiências intrínsecas no fazer pedagógico (conhecimento profissional e pedagógico), tecendo um elo com a realidade do meu sujeito (conhecimento social). Pimenta (1997) assegura que os saberes que compõem a profissão professora são três: o do conhecimento, o pedagógico e o da experiência, os quais trafegam juntos no processo de construção dos saberes docentes. Para essa autora, os saberes do conhecimento estão interligados com os conhecimentos específicos de sua área de atuação, em que a professora é responsável pela construção do conhecimento. Logo após, vem os saberes pedagógicos, que estão atrelados às necessidades pedagógicas, fazendo um elo com a prática social. E, os saberes da experiência, que, conforme a autora, constroem-se no dia a dia da professora, na rotina que vive, em constante momento de reflexão da sua prática pedagógica por meio das interações com seus pares.

Tanto Tardif quanto Pimenta resgatam, em suas escritas, a importância da experiência dentro da profissão do magistério, uma experiência carregada de conhecimentos, que fazem toda a diferença no desenvolvimento dos trabalhos com as crianças. Todavia, não podemos esquecer que se trata de uma experiência enriquecida com as situações de desempenho da práxis, tanto de forma individual como de caráter coletivo.

Esses saberes necessitam estar presentes durante toda a formação docente, seja ela de caráter institucional, de rede ou de sistema. Uma vez que a sociedade está em constante mudança. Então, acreditei que, numa sociedade tecnológica como a atual, os saberes entrelaçados com a experiência possuem um grande potencial de ser o caminho certo, tornando a educação uma fonte de qualidade para todos.

3.2.1 Saberes docentes associados às questões da infância

Ao discorrer sobre saberes específicos voltados àquelas professoras que estão no cotidiano com nossas crianças, questioneimei-me – como eles se constituem? Face a essa inquietação, discuti, nessa subseção, que saberes são esses constituídos pelas docentes nessa etapa da vida. As educadoras que estão trabalhando na Educação Infantil (etapa que abrange maior parte da infância), além dos conhecimentos já citados anteriormente, precisam ter um algo a mais, pois viver, experienciar e conviver com infância é complexo, exige profissionais altamente formados e que compreendam não só o ser criança, mas como que a pedagogia que elas desempenham contribuirá para a constituição desse sujeito.

Ao longo dos anos, várias correntes pedagógicas foram construídas para tentar atender esse trabalho tão específico com criança, porém, em linhas gerais, há dois modelos: um é a pedagogia da transmissão e o outro é a pedagogia da participação. Ao versar sobre a pedagogia da transmissão, entendi que vem pautada na lógica do passar algo já construído e pronto, ela delimita aquilo que, na visão dela, é importante à criança ter contato, controlando os modos e tempos para essa transmissão. A pedagogia da participação se liberta dessa rigidez, tentando compreender a complexidade da sociedade, tendo como princípio norteador de suas ações a práxis, sendo um processo interativo, de diálogo com as diversas crenças e saberes que a criança possa trazer para suas vivências e experiências. Nesse enquadramento, as

professoras que desenvolvem seu trabalho na infância, necessitam superar os saberes da pedagogia transmissiva e ver um caminho melhor para crianças na pedagogia da participação, posto que, nessa prática, as ações centram-se nos autores do processo de construção do conhecimento, em que elas (crianças) não vivem as questões sócio-histórico-culturais, mas também fazem parte dessa construção ativamente, como destaca Oliveira-Formosinho (2007, p. 18-19):

A pedagogia da participação realiza uma dialogia entre intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a codefinir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação.

Com isso, o desenvolvimento da docente na infância exige saberes que vão além daqueles inerentes à carreira do magistério, essas profissionais perpetuam por diversos campos do conhecimento para que possam proporcionar às crianças uma pedagogia significativa e que respeite as especificidades do ser criança. Então, discutir sobre saberes das professoras que trabalham na Educação Infantil carece que essa figura adulta desempenhe saberes associados às áreas que envolvam não só as questões cognitivas, mas também as psicomotoras, neurais e sociais, porque, como os próprios documentos legais lembram, o currículo dessa etapa da Educação Básica é uma articulação entre os saberes das crianças com aquilo que o corpus social construiu e constrói ao longo dos anos, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (Brasil, 2009a). Nesse sentido, no próximo subcapítulo, trouxe um pouco sobre a formação continuada e o quanto a constituição desses saberes interfere e se faz necessário, tanto na formação inicial, como naquela que seguimos durante todo o exercício do magistério.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE

No discorrer da escrita desse capítulo, escrevi sobre a identidade e os saberes docentes e percebo o quanto esses dois elementos estão interligados, observei que um interfere no outro. Nesse subtítulo, abordei acerca da formação das professoras, que também tem relação com a construção da identidade e o aperfeiçoamento dos saberes docentes, pois não é possível debater o tema dos saberes e da identidade

sem citar uns dos principais agentes para transformação desses dois elementos que é a formação de professores/as.

O processo de formação docente passou por variadas alterações na nomenclatura no decorrer dos anos. Ao longo da minha trajetória profissional, lidei com termos como reciclagem, capacitação, treinamento, educação contínua e tantos outros. Notei que cada palavra carrega consigo um significado e percebi como importante para compreender todo esse percurso. Comecei com a palavra reciclagem, quando a ouço ou escrevo, logo penso em reaproveitar algo que não está tão bom, então, recorrendo ao dicionário, o verbete traz a significação de “atualização, reaproveitamento de material usado” (Minidicionário do Estudante, Língua Portuguesa, A/Z, 2010, p. 266), refletindo sobre essa conceituação do dicionário, no meu entender, esse termo não cabe ao professor/a, muito menos à sua formação, pois não estamos usando algo velho e transformando em novo. Corroborando com essa ideia, Marin (2019, p. 14) atesta que, “assim sendo, é um termo que, na perspectiva dos profissionais da educação, jamais poderá ser utilizado para pessoas[...] os quais não podem, e não devem fazer ‘tábula rasa’ dos seus saberes”. A autora esclarece que o/a professor/a carrega consigo saberes que não devem ser desconsiderados no processo de formação, por esse motivo, esse termo não se adequa à educação.

E capacitação? Será que há associação ao processo educacional relacionado à formação de professores/as? Ao escutar essa palavra, sempre vinha em minha mente a ideia de ter algo, ou seja, de aquisição. Recorrendo a outra fonte de dicionário, a significação de capacitação é, por um lado, tornar capaz, habilitar, e, por outro lado, convencer, persuadir (Ferreira, 1989, p. 273). Ora observei que minha ideia original estava um pouco longe do que realmente venha a ser essa palavra, no entanto, compreendi que, um pouco desse significado tem associação com a formação, pois é um processo que exige, de alguém, ser capaz de algo, contudo, na segunda parte dessa definição, constatei certo perigo, pois associar o momento formativo com persuasão, convencimento não faz parte da ideia de ser fazer educação, dado que, nessa instância, é preciso trabalhar com objetivo de analisar, refletir, agir criticamente, se não, caímos na concepção de doutrinação e de dogmas

que não podem ser questionados. Por esse motivo, essa palavra (capacitação) necessita ser contextualizada com esse pequeno olhar crítico.

Quanto ao termo treinamento, que também foi utilizado como forma de se referir ao processo formativo do professor, remeteu-me a técnicas capazes de realizar algo, a partir de algum comando. O dicionário online *Oxford Languages* aponta treinamento como ação ou efeito de treinar-se, treino, destreza. Para completar a pesquisa, considere relevante apresentar as reflexões de Green, estudioso na área e coloca em sua significação que o foco principal de um treinamento é a modelagem de comportamentos (Green, 1971 apud Marin, 2019). Fazendo a interligação com educação continuada, para desempenharmos o papel enquanto professoras, precisamos, sim, que as técnicas sejam aperfeiçoadas ao longo da carreira, entretanto, não é só desse instrumento que se desenvolve o caminhar educativo; uma vez seguindo essa linha das técnicas, cairemos numa formação meramente mecânica, levando em consideração, muitas vezes, o lado racional como principal ator e esquecendo que também somos formados por sentimentos e emoções que interferem nesse meio educativo.

Então, a formação continuada precisa vir com um olhar diferenciado em relação aos termos argumentados acima. Para abrir essa discussão, começo com a reflexão de Flickinger, que destaca a palavra “formação”, afirmando que remete à ideia dos gregos da Paideia e Bildung (Flickinger, 2010). Para ele, essas duas palavras deveriam ser tornar uma só, pois ambas carregam consigo significados pertinentes no tocante à formação. A paidéia associada às questões éticas e de conhecimento e Bildung aposta na capacidade de o sujeito definir o seu lugar no meio social, fazendo uso dessa direção, sem a intervenção do outro (Flickinger, 2010), sendo Kant o grande defensor de conceito de Bildung. Creio que a educação possa ter fios dessas concepções, mas analisei que o termo “formação” engloba sistemas mais amplos e singulares que, muitas vezes, não pode ser definido somente por uma linha de pensamento. Esse campo de estudo é recente nos cenários educacionais, até a década de 70, esse viés de pesquisa ficava dentro da didática, todavia, o que referendou a formação de professores como um espaço de pesquisa foi a publicação de uma revisão da literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker, na edição de 1973 do *Handbook of Research on Teaching* (Peck; Tucker,

1973), porém, sua efetivação aconteceu na edição de 1986, com a publicação de uma nova revisão da literatura especializada (Lanier; Little, 1986).

A partir desse panorama, os diversos países iniciaram suas pesquisas em formação de professores. No Brasil, o começo aconteceu a partir do estudo da arte, ocorrido na década de 80 e 90 (Diniz-Pereira, 2013). O/A professor/a, nessa circunstância, começou a adotar diversas estratégias educacionais, que foram evoluindo ao decorrer dos anos. Primeiro o/a professor/a meramente técnico/a, sendo um/a organizador/a dos componentes que envolviam o ensino e aprendizagem, ou seja, nessa época (década de 70), o termo treinamento era muito utilizado nos fazeres pedagógicos. No entanto, havia muitas críticas a esse modelo de educação, com a introdução da sociologia, da filosofia nos ambientes acadêmicos, essa conjuntura foi se transformando, passando, a educação e a formação de professores, ser voltada para uma prática educativa transformadora (Diniz-Pereira, 2013).

No transcorrer das décadas de 80 e 90, discussões importantes no que se refere à formação de/as professores/as foram ocorrendo, começou-se a empregar o termo “educador”, pois compreendiam que, antes de ensinar, necessitavam educar as ações. Então, de 1990 a 2000, iniciaram-se as pesquisas sobre os saberes escolares e os saberes docentes, sendo foco de principais estudos.

Diante desse aspecto, considere que o campo da formação de/as professores/as é complexo, mas, ao mesmo tempo, convidativo. Pensar um processo formativo vai além de técnicas, cursos, palestras relacionadas a profissionalização desse docente à frente da função que exerce. Vi, como necessário, que todo esse trajeto se faça na formação inicial do educador/a e que as universidades e os centros de formação estejam presentes no cotidiano das escolas como parceiras e apoiadoras do trabalho docente. Nóvoa (2017) pontua que além desse movimento vir da escola, a instituição precisa estar presente no ambiente no qual são formados esses profissionais.

Outrossim, tive consciência de que, mesmo tendo avançado muito, ainda temos muito a percorrer, a avançar. Presenciei um desmonte atinente à formação de professores, muitos sistemas vêm aderindo pacotes prontos, desconectados da realidade escolar, com intuito de quantidade e não de qualidade. Contudo, devemos

reconhecer que temos um problema a ser enfrentado e, a partir disso, construir caminhos alternativos para passarmos essa barreira.

Nóvoa (2017) esclarece que, uma saída para esse problema, seria tratar a formação voltada para uma matriz de formação para uma profissão. Esse autor enfatiza três pontos que precisam ser considerados para essa matriz: primeiro, valorizar continuamente o profissional, desde a sua formação inicial, relacionando com indução profissional e formação continuada; segundo, uma matriz universitária que pense no desenvolvimento do profissional, passando por mudanças, conforme forem surgindo novos estudos e pesquisas; e, terceiro, a definição da especificidade da formação docente, centrada numa boa base de formação, que leve em consideração a aprendizagem cognitiva, prática e moral (Shulman, 2005 apud Nóvoa, 2017).

Perante essa argumentação, percebi que algumas configurações da atual formação de professores/as precisam ser revistas, repensadas e reformuladas e cabe às professoras cobrarem essa mudança, não serem tomadas pelo comodismo e pela velha frase “deixa assim mesmo”. É preciso sair da caverna da escuridão e alcançar a luz do conhecimento, não ter medo de enfrentá-lo, unidas, com o objetivo de uma profissionalidade docente, pois a formação das professoras depende da profissão docente (Nóvoa, 2017).

3.4 PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Neste subcapítulo, pontuei algumas questões que envolvem a formação do perfil da professora pesquisadora. O que será que posso chamar de perfil? Ele está interligado com identidade, com saberes e com percurso formativo? Essas interrogações foram necessárias para que, a partir delas, eu pudesse discutir um pouco desse perfil da professora-pesquisadora. Depreendi que, quando tratamos de perfil, é preciso ter cuidado, pois podemos entender como algum modelo pronto e acabado a ser seguido e tenho consciência que o ser professora está intrínseco a toda sua bagagem histórica e social, que carrega consigo durante o ser e fazer docente. Quando trouxe esse subcapítulo, tinha a intenção de levantar aspectos que estão implícitos no desenvolvimento do trabalho docente durante sua carreira. Essa professora-pesquisadora configura uma ação que vem enraizada ou sendo construída na educadora, mas cada sujeito terá seu desempenho a partir das vivências e

experiências tidas. Considero que um dos lugares que proporcionam essa ação é, justamente, nos momentos formativos, quer dizer, a formação e educação contínua que ela recebe/faz ao longo da sua carreira.

Ao abordar a figura da professora, é preciso fazer um breve regaste histórico da constituição dessa profissional. É de conhecimento que, em nosso país, essa profissão começou com os seguimentos da igreja católica, na figura dos jesuítas, a partir da necessidade de catequizar os índios. Dado esse cenário, a figura da professora vem com essa imagem de doutrinar. Depois, ela aparece ligada ao Estado, com o objetivo de ser uma figura autoritária, com os ensinamentos enciclopédicos e laicos com caráter disciplinar (Costa; Silva; Bessa; Caldas, 2014). Posteriormente, essa profissional passa a ter uma visão mais tecnicista, ou seja, o docente torna-se um aplicador de técnicas prontas e acabadas. Sem embargo, por volta da década de 80, ocorreu o movimento da educação, quando adentramos nas discussões sobre uma educação e ensino voltados para uma prática educativa transformadora (Diniz-Pereira, 2013).

Nesse contexto, começou a se caracterizar a formação da “professora-pesquisadora”, que seja reflexiva da sua prática, aliando a atividade profissional ao campo da pesquisa. A docente carece ser problematizadora de sua prática pedagógica e o caminho é a pesquisa, tanto de forma institucional, como individual (autoformação), fazendo o elo com seus saberes de ordem profissional, formativo e pessoal. Uma vez que o desenvolvimento do ser professora traz consigo diversos conhecimentos, que precisam ser integrados para que se tenha um ofício de mestre, remetendo-nos ao artifício, a um fazer qualificado e profissional, em que sua identidade seja respeitada e reconhecida socialmente (Arroyo, 2013).

Quando problematizei a prática enquanto educadora, compreendi que algo que desempenho é passível de alterações. Assim, encontrei, na pesquisa, uma abertura para tentar achar outros caminhos para determinada situação. Percebi como quase impossível uma professora não ser pesquisadora, pois nossa sociedade está em constante transformação, nossos discentes mudam com o passar dos anos, dando-nos a tarefa de sempre estar buscando conhecimentos que contribuam para os fazeres da profissão.

A formação continuada precisa ser, cada vez mais, um espaço de discussões, trocas de experiências, campo de novos conhecimentos e que, nesse espaço, possa-se constituir um possível perfil da professora-pesquisadora. Para que esse fato aconteça, esses espaços devem ser organizados por aqueles que estão no dia a dia da escola, com a coparticipação dos estudiosos que fazem pesquisas na área.

Com o intuito de aprofundar mais a temática, questionei: o que é pesquisar? E o que torna uma profissional pesquisadora? assimilei que pesquisar é o ato de procurar, buscar, ir atrás de algum conhecimento ou informação que sinto falta em determinada situação. Acredito que, o que leva a pessoa a pesquisar, parte da sua curiosidade, do querer entender algo que sai fora dos seus limites do conhecimento. Por conseguinte, para uma profissional docente ser uma pesquisadora, é preciso ter aguçado o poder do interesse. Nessa conjuntura, vi que a Educação em si já é um objeto de curiosidade, pois essa instância vive em constante movimento, com transformações que, muitas vezes, advém da sociedade. Com isso, compreendi que, uma vez que me torno professora, carrego comigo esse manto da indagação.

Entretanto, observei que, nos últimos anos, a Educação tem sido vista como moeda de troca econômica, em que aqueles que traçam as ações para instituição estão mais interessados no lucro que ela pode gerar do que propriamente na qualidade que pode propiciar. Muitos estados brasileiros estão adotando, em seus sistemas, pacotes prontos, desde a produção de material didático até a formação de professores, formação essa que, muitas vezes, vem com conteúdos desconectados da realidade escolar. E, para que a professora possa sair desse cenário posto, precisará tensionar e problematizar as situações apresentadas, começando pelo seu ambiente de trabalho, ao demonstrar, através do questionamento, que é possível buscar formações que contemplem as necessidades, ver, nas teorias construídas ao longo dos anos, possibilidades e caminhos que fortaleçam o seu ofício de mestre (Arroyo, 2013). Demonstrar que a Educação deve ser organizada e pensada por aqueles que realmente a fazem, assim como salienta Arroyo (2013, p. 21), “diante dessas ameaças à categoria e trabalhadores em educação se volta sobre ela mesma e tenta defender e reafirmar a especialidade de sua ação, de seu ofício, de seu saber-fazer, saber-planejar, intervir, educar”.

Considero que, para defendermos o que é propriamente nosso, requer de nós, professoras, criticidade, questionamento aguçado e conhecimento fortalecido. Isso se constrói por meio de uma professora-pesquisadora, problematizadora de todo o seu âmbito educacional, uma profissional que enxerga, no seu magistério, a especificidade única, que somente ela carrega dentro dessa profissão, sendo dominadora de um saber específico, tal como reafirma Arroyo (2013) quando usa o termo “ofício de mestre”, confirmando que essa palavra traz o orgulho, a satisfação pessoal, com afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva.

Perante esse panorama, a educação contínua, juntamente com o processo formativo dessa profissional professora, precisa acontecer aos moldes da profissionalização da categoria, tal como defende Nóvoa (2017), começando na formação inicial (graduação) e dando continuidade ao longo dos anos da carreira, sendo uma situação em constante movimento, deixando que a docente, com seus saberes, forme o seu perfil de professora-pesquisadora, tornando-se semeadora de diversos outros profissionais. Encerrando, este capítulo, trouxe um pouco dessa constituição do ser professora, assinalando aspectos gerais desse profissional do magistério. No capítulo seguinte, abordo a junção dessa docente com o trabalho exclusivo com e para infância.

4 ATUAÇÃO NA, COM E PARA AS INFÂNCIAS

Neste capítulo, pontuei questões importantes para a educadora que desempenha o seu papel nessa etapa da vida, chamada de infância, respaldada por teóricos da área. O capítulo está subdividido em quatro subcapítulos que visam abordar o conceito de infância, a professora que a escola e a criança precisam para atuar nesse contexto, a professora como eterna aprendiz e a professora-pesquisadora como mediadora e potencializadora dos saberes infantis.

4.1 O CONCEITO DE INFÂNCIAS

A infância é uma etapa da vida que, ao longo dos tempos, vem sofrendo alterações, principalmente no que tange ao seu conceito e ao modo de conceber sua efetivação na prática. Para fazer um levantamento histórico desse estágio de vida, pautei-me nos estudos de Phillippe Ariés⁷ e uma pincelada nas escritas de Rousseau, dois respeitáveis estudiosos na/da construção do conceito de infância. Com a publicação, nos anos 70, de seu livro *A história social da criança e da família*, Ariés denota um marco nos estudos relacionados à infância, sendo um divisor de águas que, conseqüentemente, influenciaram pesquisadores e cientistas sociais do mundo inteiro (Kramer, 2008).

Em seus estudos, Ariés realiza uma pesquisa sobre a vida cotidiana de algumas pessoas em épocas distintas, por meio de gravuras, esculturas, diários, pinturas, entre outros, para traçar a linha do tempo referente à infância, em diversos momentos da história. Nessa investigação, descobre que, até o século XII, a arte medieval não se preocupou em retratar a criança como um sujeito específico, com particularidades diferentes dos adultos; observa que a criança, nessa época, era vista como adulto em miniatura e, diante disso, nota que não recebia nenhum tipo de tratamento particular e especial nessa etapa da vida.

⁷ Apesar de ser um pesquisador que foi importante na construção da concepção de criança, sua investigação, aos longos dos anos, vem sofrendo críticas atinentes à metodologia de como sua pesquisa foi desenvolvida, todavia, fiz um recorte dos principais pontos por ele evidenciados durante seu estudo.

Nessa linha histórica, em países como França e Inglaterra, no século XVII, as crianças eram consideradas seres inocentes, que precisavam de disciplina, por isso, pensaram em uma educação de crianças pautada em um tratamento que levasse em conta certa fragilidade e inocência infantil (Rondonópolis, 2016). Com o objetivo de manter sua inocência e, futuramente, torná-las adultos produtivos, racionais e socializados.

O estudioso Ariés (1978) traz dois termos relevantes em sua teoria. Naquela época, existiam duas correntes em relação à infância: uma entendia a criança como ingênua, inocente e pura, denominando como “paparicarão”; e outra, juntamente como a primeira, mas diferente dela, compreendia a criança como ser imperfeito e incompleto, que necessitava de “moralização” e de uma educação feita pelo adulto (Kramer, 2008). Diante desse cenário, Kramer (1982, p. 18) conclui que:

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (‘de adulto’) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura, este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Historicamente, observei que a criança sempre foi projetada conforme os anseios dos adultos que a cercavam, não havia um olhar sensível, específico e singular para aqueles sujeitos que também compunham o corpus da sociedade. Todavia, a partir da visão da autora citada, desde aquela época, a criança já era descrita de forma diferente, dependendo da posição social em que se encontrava, demonstrando que ela desempenhava papéis diferentes, consoante o contexto social em que estava inserida.

Assim como a Ariés, outra obra significativamente importante para uma possível definição de infância foi a obra *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau. Ele colocou, no centro, a teorização da criança, opondo-se a todas as ideias que havia construído na época, produziu uma nova imagem de infância, em que define a criança como sujeito, colocando a infância como um tempo à parte, que ela (criança) ainda não sofreu as perversidades do mundo adulto e que, por esse motivo, necessita ser

preservada. Nesse rumo, naquele tempo, a infância obteve destaque e reconhecimento, porém, a criança ainda era vista como alguém incapaz de conviver na esfera social, pois, para Rousseau, a criança não era dotada de raciocínio e julgamento de suas ações e das ações dos outros, cabendo à educação fazer a sua moldagem.

Mais tarde, Bernard Charlot apresentou, na sua obra *A mistificação pedagógica*, a ideia de infância no pensamento pedagógico comum (apud Kramer, 2008). Esse autor questiona a naturalização da criança e reforça que ela possui um caráter histórico, social e ideológico. Charlot sai da visão naturalista acerca da criança e fortalece a interferência de seu contexto na construção de um conceito de infância.

Ao longo dos séculos, vários outros pesquisadores trouxeram, em seus estudos, a questão da infância como elemento de investigação, no entanto, a maioria deles tiveram, de alguma maneira, influência desses estudiosos citados acima. Esses primeiros pesquisadores da infância são todos do mesmo país, a França, o que, talvez, fez com que houve grande preponderância da produção francesa nos debates sobre educação e infância.

A psicologia também teve uma atuação significativa na construção da conceituação de infância. Tanto a psicanálise, quanto a visão sócio-histórica, trouxeram formas novas de ver esse estágio da vida. Para Kaminer (2008, p. 23):

A (re)leitura da psicanálise, por um lado, e o acesso ao referencial da psicologia sócio-histórica, por outro, traziam a possibilidade de compreender como sujeito individual era/é tecido pelas tramas do contexto, sendo o mesmo tempo ativo e criativo nesse processo [...].

Ora, observei que essas duas linhas de pensamento carregam uma contribuição significativa referente à constituição de uma concepção de infância historicamente situada e concreta, proporcionando um vasto campo de possíveis investigações. Isso se dá, pois carregam consigo uma concepção de infância que supera as questões naturais/biológicas e semente de uma sociedade futura (Kramer, 2008).

Nessa perspectiva, a conceituação de infância demonstra ser um campo interdisciplinar, recebendo intervenção das diversas áreas do conhecimento (da

história, psicologia, sociologia, antropologia, linguística, psicanálise, filosofia, linguagem). E esse âmbito apresenta suas divergências, as quais vejo como necessárias numa discussão sobre infância, visto que cada área parte daquilo que seja mais latente para sua pesquisa e investigação, tornando-se, assim, um espaço aberto para novas ideias e proposições.

No Brasil, ocorreu a intervenção dos estudos franceses pontuados acima que, de um certo modo, fomentou diversas discussões de como seria essa infância em nosso país. Entretanto, com a promulgação da Constituição de 1988, houve a possibilidade de notar, pela primeira vez, em nosso território, o devido espaço à criança e aos seus direitos. A Constituição instituiu que a criança tem direito à educação. Com a promulgação dessa lei, várias ações de caráter institucional e popular foram sendo feitas para garantir esse direito a nossas crianças. Esse marco legal também movimentou a área das pesquisas qualitativas, que cresceram, vários pesquisadores começaram a ver, na infância, um amplo campo do conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com sua renovação em 1996, trouxe, em um dos seus artigos, a Educação Infantil como direito e primeira etapa da Educação Básica de nosso país, tornando-se outro marco legal que fez com que, cada vez mais, se pensasse essa etapa da vida como primordial para todo o desenvolvimento do sujeito. Após a promulgação dessas duas leis, foram construídos diversos materiais de caráter pedagógico⁸ para compreendermos como se faz educação com as crianças. Como todo documento oficial do governo, esse também teve suas falhas em relação a algumas conceituações, porém, contribuiu para o começo do fazer e ofertar educação dentro da infância.

Mesmo com um considerável acervo pedagógico sobre o trabalho com crianças, nenhum deles trazia, em suas escritas, uma concepção de infância, deixando vago esse conhecimento. Contudo, em 2009, com a resolução nº 05, de 17 de dezembro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram fixadas. E, em seu artigo 4º (Brasil, 2009a), afirma que:

⁸ Dentre os quais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Brasil, 1996); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/RCNEI (Brasil, 1998); Resolução 05, de 17 de dezembro de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (Brasil, 2009a); Conselho Nacional de Educação e o parecer 20/2009/CNE (Brasil, 2009b); Diretrizes da Educação Básica; e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018).

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.

Essa definição de criança e, em sequência, de infância, deixa nítido que ela pertence a uma sociedade, que possui suas especificidades, as quais precisam ser garantidas e respeitadas e que, além de tudo, ela é construtora de cultura. Aqui fica explícito o que esse estágio da vida precisa experimentar e vivenciar. Os documentos subsequentes a esse continuam seguindo essa definição, mas abrindo outros campos de discussão no que alude ao trabalho com a infância. Esses documentos foram um marco para Educação Infantil e uma referência para todo aquele que trabalha com a infância, tanto na educação formal, quanto fora dela.

Pensar e concretizar uma concepção de infância é ver a criança primeiramente como sujeito, que age, transforma, indaga, brinca, constrói e reconstrói conhecimento, é olhar para esse ser e perceber uma pessoa que tem anseios, sonhos e vontades e que suas especificidades necessitam ser respeitadas por nossa sociedade. Nesse ínterim, Guizzo e Almeida (2021, p. 29), ao discutirem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir dos estudos culturais, entendem que “as aprendizagens são projetadas a partir do desenvolvimento e socialização, em que as experiências, as interações e as brincadeiras propiciam a construção e a apropriação de conhecimentos por meio das ações entre pares e com os adultos”.

E, uma situação muito relevante, a qual não pode ser esquecida, é de que não existe uma única infância, mas sim diversas delas, que mudarão de acordo com o contexto no qual a criança estiver inserida e, mesmo nessa variação de infâncias, suas particularidades e sua maneira de ser criança precisam ser respeitadas e garantidas, exigindo que se enxergue nela não o futuro, mas o presente.

4.2 QUE PROFESSORA A ESCOLA E A CRIANÇA PRECISAM PARA ATUAR NESSE CONTEXTO?

Aqui, apresentei um pouco sobre a professora que desenvolve seu trabalho com crianças, que caminhos ela precisa trilhar para ser uma profissional que respeite

os tempos e espaços das crianças, não perdendo a sua essência em ser professora. Ao longo de minhas escritas, trouxe alguns conceitos que são importantes para essa docente, como a identidade, os saberes, a formação contínua, a relevância de ser pesquisadora, compreender de infância e todo o seu percurso histórico até os dias atuais e agora trato propriamente do contexto de escola de crianças e para crianças – quem é essa educadora? Em que escola ela se situa? E como acontece sua pedagogia no chão da sala de aula?

Novamente, ressalto que não tecerei um modelo de professora para infância, no entanto, trarei aspectos que são consideráveis para aquela docente que trabalha com essa etapa da vida, até porque, como dito acima, não existe uma única infância a ser vivida, e sim diversas infâncias, que estão totalmente atreladas ao contexto em que a criança se encontra inserida. Para explicar sobre essa professora, trago à luz da discussão a questão da pedagogia que vivencia e atua. Durante vários séculos, é possível notar o quão vasto ficaram os estudos associados à educação, com a contribuição de diversas áreas do conhecimento. Ainda enxerguei que, enquanto educadoras da infância, precisamos caminhar um pouco sobre qual pedagogia desenvolver em nossos trabalhos com as crianças.

Nesse cenário, constatei, com forte uso, a pedagogia transmissiva, que ainda vê a criança como ser passivo, sem considerá-la como produtora de cultura. Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) sublinha que “nunca conseguiram penetrar a carapaça burocrática que protege a pedagogia transmissiva tradicional, ou seja, nunca conseguiram transformar a esfera praxiológica”. Por isso, é necessário romper com alguns paradigmas, com o objetivo de transformar esse pensamento em relação à criança, compreendendo-a como sujeito que possui direitos e que os adultos educacionais, que a cercam, precisam ser potencializadores de suas experiências e vivências.

A docente que desempenha a sua ação na infância deve ter nítido que uma pedagogia transmissiva não é o caminho para sua prática, pois é necessário partir do pressuposto que a própria professora já participa, mesmo que instintivamente, do movimento da ação-reflexão-ação (práxis). Então, como poderia uma profissional que desenvolve essa ação defender uma pedagogia transmissiva? Será que essa profissional já faz outro movimento? Uma vez educadora, entendo que essa

triangulação seja de caráter moral, dado que ser reflexiva é fomentar suas ações antes, durante e depois da prática, sendo um constante movimento triangular (Oliveira-Formosinho, 2007).

Dessa maneira, explanei, aqui, alguns princípios de uma pedagogia da infância associada à pedagogia da participação, pautada no diálogo e confronto entre crenças e saberes, ou seja, sua centralidade está nos autores envolvidos e que juntos constroem o conhecimento, constituindo-se como sujeitos sócio-histórico-cultural (Oliveira-Formosinho, 2007). À luz dessa reflexão, notei que a professora, presente e atuante no cotidiano das crianças, necessita proporcionar momentos de interação e participação delas no desenvolvimento de ações, tanto de sua sala de referência, como do ambiente institucional a que elas pertençam, num processo de escuta, diálogo, negociação, questionamento, conduzindo, assim, um fazer pedagógico dialógico. Realmente tive a ciência e a consciência de que esse movimento não é uma tarefa fácil, mas possível, porque, visto que trazemos a criança como sujeito de sua ação, temos a responsabilidade de demonstrar para ela sua capacidade na constituição do próprio conhecimento.

Nessa trama, quando questionei sobre que professora uma escola para infância precisa conceber, remeti-me, justamente, a esse viés participativo, que respeita a cultura infantil, traz elementos para ampliação do conhecimento dessas crianças, libertando-as desse mundo alienado no qual vivemos. Essa profissional não deve ter medo do novo e da constante busca por novos conhecimentos que possam acompanhar a evolução dos estudos acerca da infância e da criança. A docente que cumpre sua ação pedagógica nessa etapa da vida carece ser a mais bem preparada para desenvolver sua prática pedagógica.

4.3 PROFESSORA COMO ETERNA APRENDIZ

Utilizei o termo “eterna”, pois entendo que a docente fica em uma constante busca e em um constante reconstruir-se e reconstituir-se e “aprendiz” com viés de nunca ser o único detentor do conhecimento, de alguém que está sempre aprendendo, diariamente. Nesse sentido, observo como alguém inacabado e sempre disposta a construir conhecimentos que possam a fazer evoluir em seu pensamento, ação e reflexão e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica.

Quando a educadora se coloca na posição de aprendiz, demonstra que, mesmo com os saberes que já construiu ao longo do magistério e da vida, persiste em evoluir, tem consciência que vive em uma sociedade com movimentos caleidoscópicos. A educadora precisa ter essa visão de ser um sujeito que se transforma e transforma o outro. Entendi que a profissão, nesses últimos anos, tem passado por uma crise de identidade, aos poucos, o sistema vem desconfigurando a profissão, com intuito de enfraquecer uma classe que é tão significativa para uma sociedade. Tenho clareza que isso acontece por diversas razões, principalmente as de níveis econômicos e neoliberais que temos presenciado. À vista disso, o que fazer diante de tanta dificuldade que a profissão demonstra? Quando a classe docente passa por isso, é necessário ir até as raízes de próprio conhecimento epistemológico e redescobrir quais são as linhas pedagógicas que cada um valoriza. O que acredito como educação qualidade? Ou seja, buscar no mais profundo íntimo o que fortalece, para mim, a caminhada. E, desse modo, aos poucos, vou achando sentido no que faço, porque faço e para quem faço. Nessa perspectiva, Arroyo (2013, p. 22) reitera que “estamos em um momento de reafirmação da dimensão de trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua descaracterização”. Como observei, desistir não é uma opção, é necessário mostrar ao corpus social a necessidade de valorização, dessa profissional que está se reafirmando e se (trans)formando e (re)aprendendo diariamente, tanto individualmente, como coletivamente.

A docente, ao se afirmar como aprendiz, apresenta aos demais que a sua profissão não pode ser substituída por qualquer outro tipo de profissional ou de sujeito, que a educação necessita ser realizada por aqueles que realmente compreendem todo o processo. Nesse enquadramento, volto a lembrar que a educadora não deve ser um mero tecnicista que desenvolve certos tipos de estratégias mecânicas, mas ela, como professora que estudou/estuda, carece evidenciar que sua profissão vai além, pois carrega consigo toda uma construção histórica e social que precisa ser reconhecida por aqueles que não fazem educação escolar.

No campo da infância, no transcorrer das décadas, tenho notado que, em diversos momentos, a profissional professora vivencia uma situação que implicitamente descaracteriza a profissionalidade dessa educadora. Nas instituições

que trabalham com essa etapa da vida, escuto, frequentemente, a docente ser chamado de “tia”. Em variados casos, a professora aceita tal nomenclatura por se tratar, por parte da criança, de uma espécie de afeto para com ela, não obstante, quando assimilamos que essa profissional é uma eterna aprendiz, fica nítido que, aos poucos, devemos remover esse chamamento. Por mais que seja visto como gesto de carinho para com o docente, é fundamental que os pais, responsáveis e comunidade escolar compreendam que essa profissão é dotada de conhecimentos científicos, específicos e que vive em constante formação, na qual ela encontra-se problematizadora de sua prática, com o intuito de aperfeiçoar seu trabalho com as crianças. Nesse âmbito, Freire (2022, p. 30) declara:

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte.

E, como responsabilidade social que a educadora carrega consigo, é pertinente que esse sujeito tenha em suas mãos a necessidade de se assumir como professora que luta por uma categoria de trabalhadores que vislumbrem, na teoria, os caminhos para evolução de sua prática pedagógica e concebam a avaliação como uma luz para achar as possíveis respostas às perguntas que forem aparecendo no trilhar do magistério. Para que toda essa configuração realmente aconteça, não enxergo outra estrada se não a do estudo reflexivo e dialógico dentro do contexto educacional de forma contínua.

4.4 PROFESSORA-PESQUISADORA COMO MEDIADORA E POTENCIALIZADORA DOS SABERES INFANTIS

No decorrer dessa pesquisa, trouxe diversos elementos que compõem a constituição do ser professora. Dentre eles, a importância dessa profissional ser pesquisadora e reflexiva de sua prática, pois exerce a função de pesquisadora e tem ânsia por aprender e ir atrás de novos conhecimentos, uma vez que compreende que a educação vive em constante movimento, como se ela fosse uma espiral.

Essa professora-pesquisadora, que transita pelas diversas instâncias da educação, carrega com ela o estudo teórico como caminho para achar possíveis repostas às inquietudes que o cenário educacional proporciona. E, com docentes que estão atuando no contexto da infância, essa situação não é diferente, essa educadora, para desenvolver as ações nessa etapa da vida, precisa ter, em sua bagagem profissional, diversos conhecimentos que estão implícitos na sua ação pedagógica. Vi, como um primeiro passo a ser seguido, a superação do senso comum, quando a professora é colocada como “tia” ou quando fazem a ligação da maternidade (na parte das mulheres) ser uma vantagem para ser docente na infância, dado que ser docente envolve profissionalidade, seriedade, preparo científico, conhecimento das especificidades da infância e da educação (Freire, 2022).

Face a esse aspecto, para que a professora consiga ser uma mediadora e potencializadora dos saberes infantis, deve entender as linguagens infantis e que a criança é dotada de várias delas, sendo que a linguagem precisa ser vista como um locus de confecção de sentidos, sendo o ponto para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico (Souza, 2008).

Dentre essas linguagens, o fio condutor de todas elas é o “brincar”, pois é por meio da brincadeira que a criança vai construindo seu mundo, seus conhecimentos, seu jeito de ser. Então, a docente necessita captar importância do brincar para a criança e o adulto que atua com as crianças precisa também ser um sujeito brincante, que mergulha nesse mundo infantil, entretanto, não como criança, mas como um indivíduo que está ali para mediar e fortalecer a cultura infantil.

Para essa educadora da infância, é indispensável ter, em sua postura, um olhar sensível, crítico e potencializador sobre os fazeres infantis, fazer uso de uma pedagogia da participação, não esquecendo da afetividade como um elemento relevante para desempenhar seu trabalho com as crianças e trazer o educar e cuidar de forma indissociáveis com objetivo de se propor uma educação da infância e para infância. Klein (2015) sobreleva que “o/a professor/a não é mais visto/a como alguém que ensina, mas, sim, como um/a mediador/a das relações estabelecidas entre as crianças e o conhecimento”.

Nesse sentido, a educadora precisa ouvir, observar as crianças nas suas variadas manifestações, tanto orais quanto corporais, perceber os sinais de seu

desenvolvimento, suas reações durante as relações diárias, requerendo desse professor um olhar para além da visão. Nesse viés, que entra na importância da mediação, a docente aparece como responsável por garantir o pleno desenvolvimento dessa criança, fazendo uma inter-relação entre (criança-adulto, adulto-criança, criança-objeto). E, como qualquer ação pedagógica, carece de intencionalidade planejada, realizando uma articulação entre os saberes que foram socialmente construídos com os saberes infantis trazidos pelas crianças, pois trabalhar e estudar infância requer uma visão interdisciplinar sobre o contexto que aquela infância se encontra.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentei de forma detalhada os caminhos metodológicos que foram adotados para a pesquisa. Para tanto, sinalizei o delineamento, os participantes, o instrumento e os procedimentos quanto a coleta, a análise e os cuidados éticos da pesquisa. Deixando evidente o desenho metodológico a ser adotado para a pesquisa, busquei salientar todas as particularidades dela, explicitando quais foram as direções escolhidas para o presente estudo.

5.1 DELINEAMENTO

Quando escolhi o caminho da pesquisa para responder questionamentos, compreendi que, por meio dela, consegui encontrar resposta ou caminhos para os anseios iniciais, pois, como reforça Lüdke e André (1986), como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Com isso, todo trabalho de investigação exige do pesquisador um aporte teórico e metodológico que fundamenta as concepções, técnicas de produção de dados, procedimentos de análise e interpretação de dados, com o objetivo de constituir a pesquisa científica sobre um determinado fenômeno.

O desenvolvimento de uma pesquisa envolve planejamento, organização e sistematização, objetivando a produção de conhecimento. O delineamento do percurso metodológico no decorrer da realização deste estudo com uma definição objetiva e que sustentasse a base desta pesquisa foi essencial. Segundo Gil (2002), pesquisa como procedimento racional e sistemático tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

Nesse rumo, a referida investigação foi de caráter qualitativo, por entender ser a melhor opção para o alcance dos objetivos propostos desta investigação, posto que analisei fenômenos relacionados ao trabalho com educação, já que acreditei que a pesquisa de forma qualitativa conseguiu trazer resultados ou caminhos com aprofundamentos da compreensão de grupo social (Gerhardt; Silveira, 2009), uma vez que esse caráter permitiu analisar os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências e experiências. Nessa abordagem, o sujeito e objeto apresentam um vínculo indissociável, há uma interrelação entre as situações experienciadas com sua

constituição como ser humano, nesse viés, a pesquisa qualitativa faz uma associação entre mundo real e o indivíduo. Para Chizzotti (2000, p. 85), “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Portanto, o caminho qualitativo cria uma relação dialógica entre pesquisador e participantes, formando um elo de compartilhamento de saberes.

Frente a esse panorama, a natureza desta pesquisa seguiu o paradigma da hermenêutica e da subjetividade, dado que ambas estão associadas ao objeto de investigação, pois entendi quais caminhos as professoras fizeram para chegar a ser uma docente pesquisadora. A linha hermenêutica tem como objeto a história, a linguagem, a arte, a religião, o direito, a ética e a educação (Zilles, 2005), pautando-se na compreensão e interpretação do fenômeno investigado.

Já na perspectiva da subjetividade abarca a importância do voltar-se para si, ou seja, primeiro precisamos tematizar as condições, limites, os elementos que constituem o sujeito, para depois analisar a problemática na qual ele se encontra, como ressalta Zilles (2005, p. 69), “portanto, o problema deixa de ser o objeto do conhecimento, mas a possibilidade do sujeito de conhecer”. Partindo dessa premissa, entendi que cada indivíduo é único e por isso só demanda da pesquisadora sensibilidade em perceber a construção desse ser dentro da perspectiva da problemática dessa investigação, começando da compreensão da profissão professora para posteriormente poder notar quais os saberes que lhe constituem e ou tornem uma docente pesquisadora.

5.2 PARTICIPANTES

A presente investigação acontecerá no município de Rondonópolis, cidade que fica localizada no sul de Mato Grosso, com 232.491 habitantes, conforme dados do último censo, sendo uma cidade central e suporte para demais cidades que ficam nessa região, tal como demonstra o mapa ao lado.

O sistema educativo da cidade de Rondonópolis conta com 103 unidades escolares entre Educação Infantil e Ensino Fundamental⁹. Como participantes desta pesquisa, contei com professoras que atuavam na Educação Infantil, visto que esse público desenvolve seu trabalho com crianças que se encontram na etapa da infância. Das 103 unidades escolares, 53 são da Educação

Figura 01 – Mapa da Região Sul do Centro-Oeste



Fonte: Diocese de Rondonópolis-Guiratinga 2010.

Infantil. Atualmente, o município conta com 801 pedagogos atuantes nas duas primeiras etapas da Educação Básica. As escolas estão divididas nas seguintes nomenclaturas: CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), EMEB (Escola Municipal de Educação Básica), EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e EE (Escola Estadual). A partir desse levantamento, observei que seria demasiadamente extenso o grupo de participantes, por isso alguns critérios de inclusão/exclusão foram efetuados, os quais estão descritos no subtítulo seguinte.

Todos os dados numéricos¹⁰ foram coletados juntamente com Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED). Realizei esse primeiro mapeamento por meio de documento oficial e em contato telefônico e por e-mails com o órgão citado. Convém destacar que esse contato prévio teve o intuito único e exclusivo de fazer um levantamento numérico.

⁹ O referido sistema contava com 103 unidades escolares entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, até o momento da qualificação do projeto e aprovação do mesmo pelo Comitê de Ética e Pesquisa/CEP, porém com o processo de municipalização ocorrida no final de 2022, passou para 108 unidades escolares.

¹⁰ Quantas escolas, quantas professoras por escola, quais escolas, etc..

5.2.1 Critérios de inclusão e exclusão

A população da pesquisa foi constituída por docentes do município de Rondonópolis/MT que atuam na Educação Básica, especificadamente nas EMEIs, sendo que os critérios de inclusão foram os seguintes:

- ser docente da Educação Básica da cidade de Rondonópolis;
- atuar nas EMEIs (pré-escola);
- ser escola da área urbana;
- estar atuando em sala de aula; e
- ser contrato/concursado.

Nesse sentido, os critérios de exclusão ficaram assim estabelecidos:

- não estar trabalhando em sala de aula no momento da pesquisa (licença gestante, estar de atestado médico ou trabalhando em setor);
- não estar atuando na Educação Básica; e
- não ser professora nomeado/concursado.

Com base nesses critérios, das 103 unidades escolares, apenas seis são EMEIs e nelas atuam 65 professoras, as quais foram convidadas a participar do estudo.

5.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para a coleta de dados, utilizei como instrumento o questionário, produzido por meio do aplicativo Google Forms e enviado para os participantes via e-mail e WhatsApp. Fiz uso desse instrumento com perguntas abertas para deixar o respondente escrever seu entendimento sobre as questões apresentadas, conforme questões postas no Quadro 01.

Quadro 01 – Roteiro de perguntas

Questões sociodemográficas

1 – Sexo

2 – Qual seu ano de nascimento

3 – Qual a sua formação?

4 – Qual seu regime de trabalho? (contrato/efetivo)

5 – Há quanto tempo você trabalha na função docente no município de Rondonópolis?

Docência

- 1 – Por qual motivo escolheste a profissão professor?
- 2 – No exercício da docência, quais são os aspectos que lhe motiva?
- 3 – Diante de uma situação atípica dentro do seu exercício da docência, quais passos você faz para achar um caminho para situação apresentada?
- 4 – Possui alguma outra ocupação além da docência?
- 5 – Na sua visão, o que não pode faltar na docência?
- 6 – Como você professora organiza o trabalho pedagógico na Educação Infantil, ou seja, qual a sua metodologia?
- 7 – Por que escolheste a pré-escola para a sua atuação como professora?

Pesquisa e formação de professores

- 1 – O que considera como pesquisa?
- 2 – No exercício da docência, o que lhe leva a fazer pesquisa?
- 3 – A formação continuada interna e externa que a rede oferece tem lhe respaldado na sua prática pedagógica?
- 4 – Quais desafios que encontra no trabalho com as crianças?

Fonte: a autora (2022).

5.4 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos que adotei e que conduziram a execução da pesquisa foram partes fundamentais de uma pesquisa científica. Dessa forma, nesse subcapítulo, apresentei o percurso que adotei para a coleta e para a análise dos dados, bem como os cuidados éticos que sustentaram o estudo.

5.4.1 Coleta dos dados

Nessa esfera, visando ter êxito durante o trabalho empírico, foi necessário pensar cuidadosamente os modos como cheguei até o público escolhido/definido como participante da pesquisa. Isso ocorreu, pois a coleta de dados, em uma pesquisa qualitativa, vem com a perspectiva de entender as situações experienciadas e como acontecem as representações que constituem os conceitos que os sujeitos elaboram (Chizzotti, 2005).

Essa pesquisa aconteceu por meio da aplicação de questionário, encaminhado para o grupo de professoras atuantes nas EMElS de Rondonópolis, num total de 65 professoras, distribuídas nas seis unidades escolares situadas no referido município. Destaco que fiz contato prévio com a equipe da Secretaria Municipal de Rondonópolis, (SEMED), pedindo autorização para ir às escolas realizar esse processo de coleta de

dados. Logo após, entrei em contato por telefone e via WhatsApp com algum membro da equipe gestora para explicar sobre o processo de coleta de dados para a pesquisa.

Realizada essa etapa, solicitei o contato das professoras que aceitaram participar da coleta de dados para explanação da investigação e, posteriormente, aplicação do questionário. Esse instrumento foi aplicado através do aplicativo Google Forms. Combinei com as participantes qual melhor forma de envio (se por e-mail, via WhatsApp ou impresso – entregue em mãos), como forma de agilizar os processos de envio e resposta das educadoras. Todo esse percurso ocorreu após aprovação de projeto em banca de qualificação e após a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade (CAAE: 69010823.2.0000.5352).

Das seis escolas situadas no município, na categoria EMEI, quatro aceitaram a participação do seu corpo docente na pesquisa, já as outras duas, mesmo com insistência e explicitando os objetivos da pesquisa, não aceitaram dar prosseguimento à investigação. Das 65 professoras que atendiam os critérios de inclusão e exclusão, 25 delas aceitaram participar e responderam ao questionário. Friso, ainda, que o contato/tentativa foi feito em mais vezes, sempre dando um novo prazo para responder, as docentes que não tinham respondido. Da mesma maneira, com as escolas não participantes, o contato foi feito em mais vezes e em diferentes momentos.

5.4.2 Análise dos dados

Para a análise dos dados, adotei, no primeiro bloco de perguntas (fechadas), o viés da estatística descrita, enquanto para as questões abertas foi utilizada a Análise de Conteúdo, por compreender que esse método incorpora, em seus estudos, as crenças, motivações, valores e tendências do fenômeno estudado (Bardin, 2016). Com esse método, usei um conjunto de técnicas, com o qual fiz a classificação dos conceitos, pois, quando adotamos a Análise do Conteúdo, necessitamos seguir alguns passos, que são primordiais para esse método. Todavia, para que todo esse caminho seja traçado, o pesquisador precisa ter clareza da teoria que segue, a fim de poder fazer inferências das mensagens dos conteúdos levantados.

Para que a investigação seguir esse método, é necessário compreender as três etapas que Bardin (2016) assinala como básicas ao trabalho:

- Pré-análise;
- Exploração do material; e
- Tratamento dos resultados.

A interação dessas três etapas é de fundamental importância para interpretação e entendimento das mensagens coletadas no trabalho de campo. O primeiro passo para conceber o uso da Análise de Conteúdo, chama-se pré-análise, na qual acontece a organização de todos os materiais usados para a pesquisa de campo. No caso da presente pesquisa, além do questionário aplicado, busquei e selecionei fontes teóricas, que me auxiliaram a confrontar e debater os dados coletados. Logo em seguida, fiz a exploração do material coletado, que está associado à função de regras previamente formuladas, codificando, enumerando e decompondo a aplicação sistemática das decisões tomadas. E, por fim, a última etapa, que foi o tratamento dos resultados, momento em que analisei os resultados brutos, classificando-os e categorizando-os, por meio de tabelas, as repostas obtidas (Bardin, 2016). Efetuei o levantamento de hipóteses a partir de inferências respaldadas em referencial teórico escolhido, iniciando, assim, o processo de interpretação dos resultados, em que refleti sobre as questões levadas no cenário educacional e social emergente, aprofundando sua análise com o intuito de descobrir o conteúdo latente que apresenta (Triviños, 1987).

5.4.3 Procedimentos éticos

A ética é essencial para o desenvolvimento de uma pesquisa com caráter científico, pois esse princípio é uma construção social e histórica, sendo imprescindível o respeito pela dignidade humana e proteção devida aos participantes da pesquisa, tal como prevê a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016). A relação pesquisador e participante precisa ser construída ao longo de todo processo, pautada nos princípios básicos da ética e do respeito, formando um vínculo dialógico tencionando criar uma relação mútua e de confiança. A coleta dos dados empíricos só foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa, consentida sob o CAAE: 69010823.2.0000.5352.

Como qualquer pesquisa de campo, precisei estar ciente e atenta aos possíveis riscos que a investigação pudesse trazer aos participantes. Nesse cenário, zelei pelo bem dos envolvidos no estudo, adotando medidas que assegurassem o bem-estar

dos participantes, pretendendo evitar danos ou atenuar os efeitos. Diante disso, cuidei de todos os passos para que as envolvidas estivessem confiantes e seguras na sua participação no decorrer do estudo. Para preservar as participantes, durante o tratamento dos resultados, não utilizei os nomes verdadeiros das envolvidas, para tanto, foram adotados nomes fictícios. Todos os questionários, após lidos e analisados, foram arquivados de maneira digital, com o prazo de cinco anos, respeitando o tempo de vínculo com a universidade. Somente terão acesso as devolutivas das participantes, eu (enquanto pesquisadora) e, possivelmente, a orientadora, respeitando todos os protocolos exigidos para essa produção a campo. Após o prazo de cinco anos, todos os arquivos digitais serão excluídos (do computador, lixeira, nuvem).

6 AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS QUE ATUAM NA, COM E PARA AS INFÂNCIAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE RONDONÓPOLIS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A referida pesquisa foi realizada com professoras da Rede Pública de Educação de Rondonópolis (MT), que trabalham na Educação Infantil, desempenhando as suas práticas pedagógicas com turmas de pré-escola (EMEI). Conforme informações coletadas pela Secretaria de Educação de Rondonópolis (SEMED), convidei seis unidades escolares, num total de 65 professoras atuantes em sala de aula, entre efetivas e contratadas. Obtive retorno de quatro unidades escolares e de 25 professoras respondentes ao questionário, equivalendo a 38,46% do público previsto. A coleta teve início no dia 14 de junho 2023 e finalizou no dia 15 de agosto de 2023.

6.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

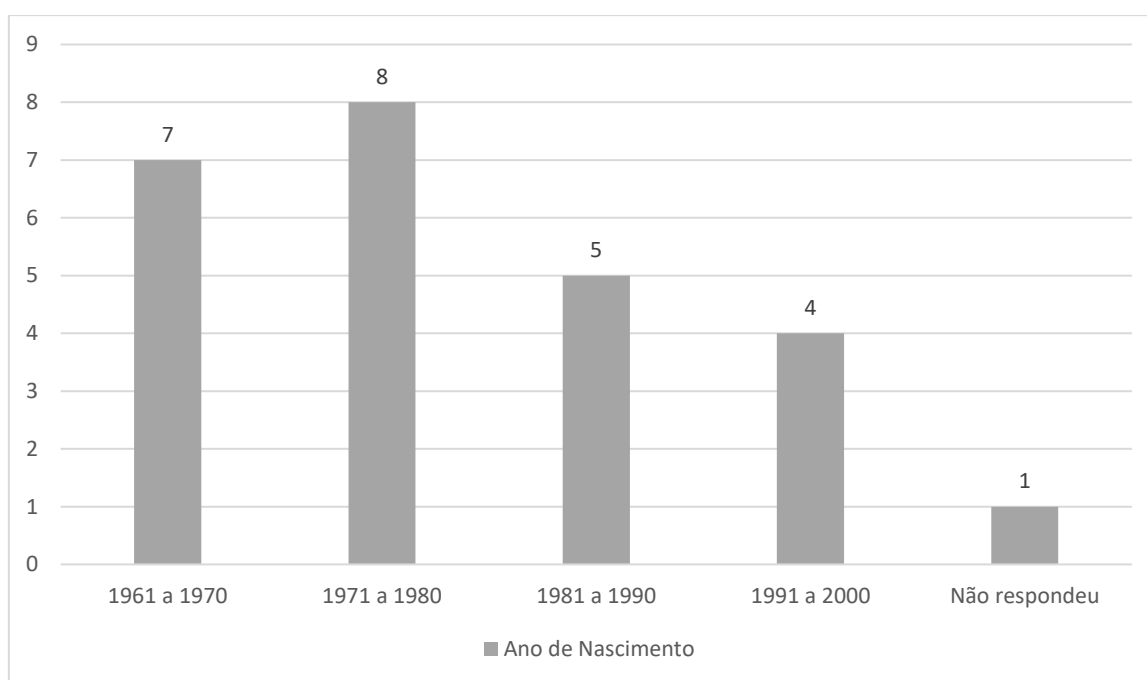
O primeiro item de resposta relacionava-se ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pergunta obrigatória e que só dava acesso ao questionário, em caso de aceite (mediante marcação da alternativa que dava ciência ao documento e seus preceitos éticos). O questionário iniciava, então, pelas questões de caráter sociodemográficas para mapear o perfil das participantes. Como já adotado desde o início da dissertação, o perfil das participantes foi 100% feminino.

Essa configuração de mulheres atuando com as crianças, na Educação Infantil, demonstra o quanto as características próprias desse gênero são consideradas no momento do trabalho com esse faixa etária. Froebel, em seus estudos, considerava a mulher como ser importante no trabalho com os pequenos, acreditava que o instinto materno, a sensibilidade, a afetividade contribuíssem para o desenvolvimento da criança. Na visão desse teórico, as mulheres possuíam dons naturais para o processo de aprendizagem desses sujeitos infantis. Porém, ele mesmo reforça, ser professora da Educação Infantil precisa superar a visão maternalista por vezes imposta pela sociedade, uma vez que ser docente nessa etapa é assumir-se como profissional que compreende dos processos de desenvolvimento da criança e que indaga, reflete, questiona, estuda e coloca em ação aquilo que conhece como forma de elevar os saberes das crianças, fugindo de uma pedagogia transmissiva e caminhando para a

verdadeira participação de todos os envolvidos no processo (Kishimoto; Pinazza, 2007).

Em relação à idade cronológica, as idades das professoras variaram entre 24 a 60 anos, consideradas com seus anos de nascimento compreendidos entre 1963 a 1999, conforme Gráfico 03 abaixo.

Gráfico 03 – Ano de Nascimento



Fonte: a autora (2023).

Desse modo, analisando esses dados, notei que 28% das professoras nasceram na década de 60, e 32% na década de 70, configurando 60% das participantes que atuavam com as pré-escolas (EMEI), no município de Rondonópolis. Isso demonstra que a profissão vem passando por um amadurecimento (de caráter cronológico). Essa ação é importante para o trabalho do magistério, posto que as educadoras carregam os saberes da experiência que são tão significativos para o trabalho com as crianças. Todavia, acerca da faixa etária, surgiu uma inquietação: “Nossa profissão está envelhecendo e não estamos consigo abarcar novos membros?”. Essa foi a questão que surgiu quando me deparei com esse

levantamento e também fiquei na dúvida se esse dado pode ter relação com a baixa procura pelos cursos de licenciatura, cenário que tem sido percebido em nosso país.

À luz das pesquisas e estudos baseados em Gatti (2013), notei que a carreira docente deixou de ser atrativa por várias questões (salários, condições de trabalho, jornada estendida, falta de reconhecimento da sociedade, entre outras). Essa autora, em uma de suas escritas, destaca que a Educação Básica não pode ser encarada como uma ocupação secundária, pois as docentes que estão nessa instância são vitais na constituição da sociedade contemporânea, logo, é imprescindível e urgente pensar a configuração da formação de professores, tanto na questão dos conhecimentos, quanto na valorização da carreira docente (Gatti, 2013). Agora, em se tratando especificamente do trabalho com Educação Infantil, essa etapa é complexa, envolve grande parte do desenvolvimento da criança. Por ser uma instância com diversas especificidades, necessita de docentes que vejam as crianças como portadoras de histórias e bagagens, cheias de múltiplas facetas, que constroem cultura, sendo sujeitos de direitos (Faria, 2007).

Em se tratando da formação inicial, constatei que 96% possui Pedagogia, como pode ser observado no Gráfico 04, sendo que das 25, apenas uma não tem formação nesse curso (é graduada em História). As demais (24) são Pedagogas, sendo que três delas são formadas em Pedagogia e mais outro curso (Geografia, Química e Matemática).

Gráfico 04 – Formação Inicial

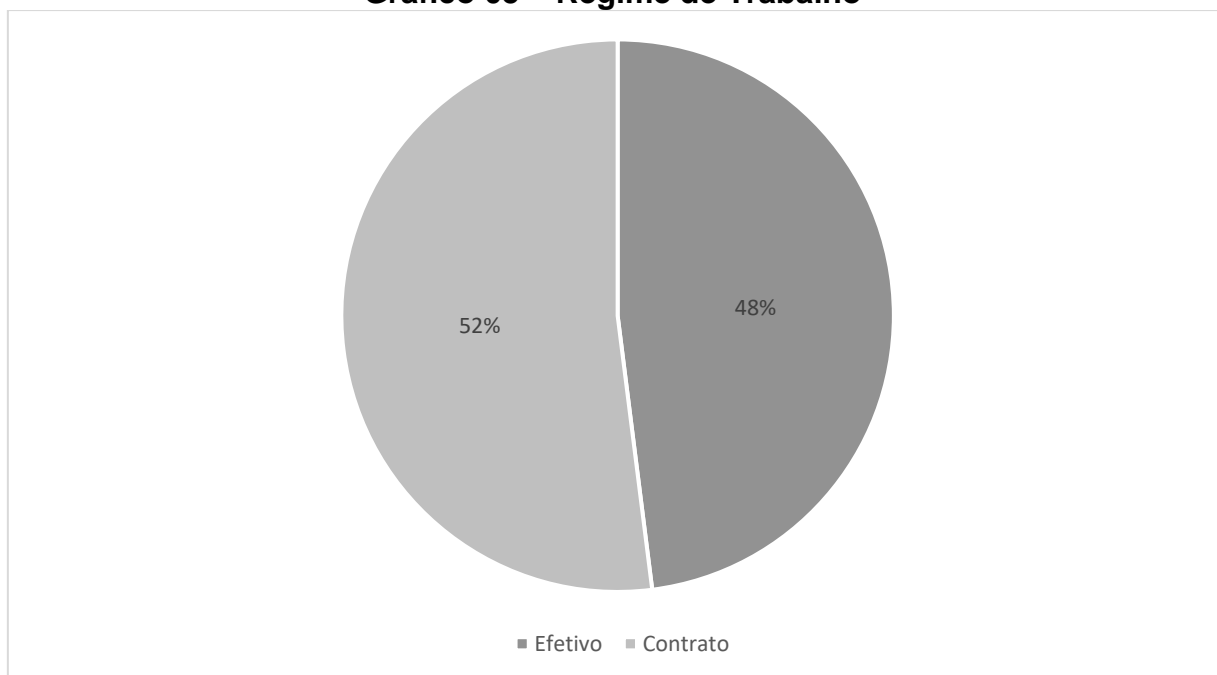
Fonte: a autora (2023).

Atualmente, a LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 64, traz que a formação do professor para atuar na Educação Básica pode ser tanto a nível superior, em curso de licenciatura plena, ou também a nível médio (antigo magistério), no entanto, muitos municípios, com a colaboração e incentivo dos demais poderes políticos (estado e União), vêm incentivando a ampliação da formação inicial de suas professoras como forma de oportunizar melhor qualidade no que tange ao trabalho com as crianças. Nessa conjuntura, Gatti (2013) reforça que necessitamos de profissionais bem formados, que sejam capazes de estabelecer conexões pedagógicas intencionais, detentoras de ideias fecundas e, por conseguinte, que propiciem ações de aprendizagem efetivas, contribuindo, assim, para a constituição de sujeito humano e social (Gatti, 2013). Com esse levantamento, constatei que estamos caminhando na trilha correta e, doravante, precisamos pensar e por em prática o fortalecimento da formação continuada como princípio norteador da carreira do magistério.

Sobre o regime de trabalho que essas professoras possuem com a prefeitura de Rondonópolis, percebi que a maioria das docentes estava em regime de contrato temporário, sendo 52% (13 participantes), consoante aponta o Gráfico 05. Essas

educadoras passam por processo seletivo anualmente para exercerem o magistério por um ano nas escolas municipais de Rondonópolis.

Gráfico 05 – Regime de Trabalho



Fonte: a autora (2023).

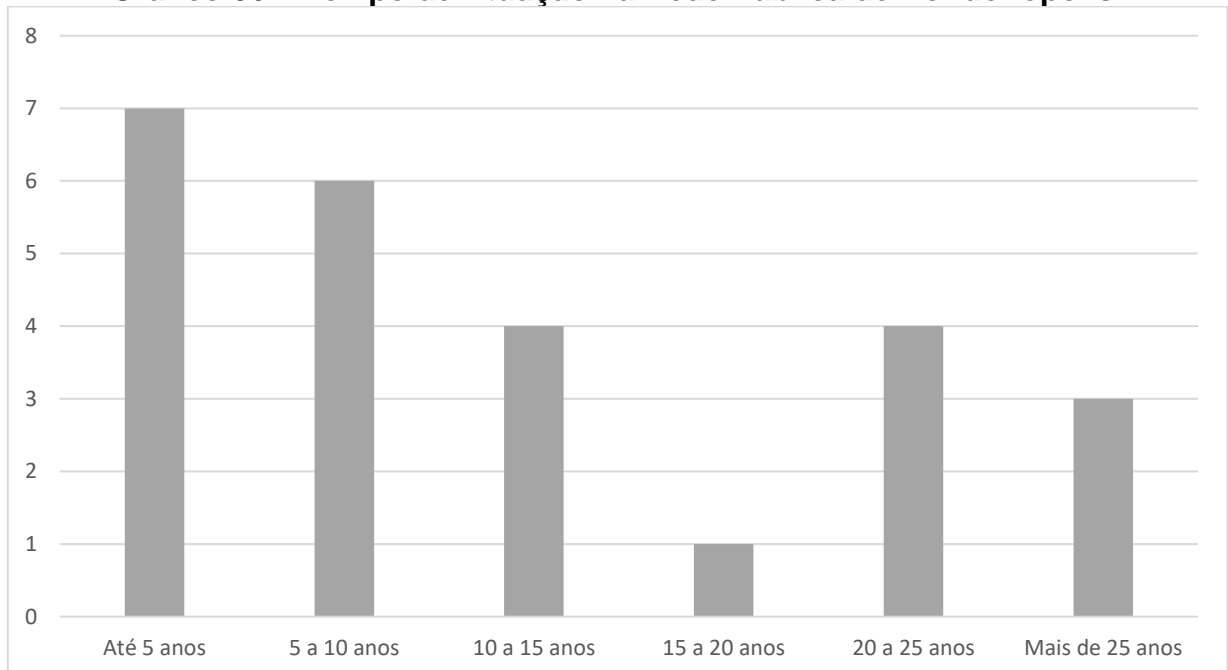
Diante desse dado, considerei preocupante a criação de vínculo que essas professoras têm com as instituições da Educação Infantil, pois desenvolver o trabalho com crianças abrange os processos de afetividade e pertencimento àquele determinado espaço e ambiente, em virtude disso, indaguei-me: como as professoras irão criar esse sentimento de pertencimento se, a cada ano, estão num lugar diferente, com novas realidades a serem trabalhadas e desenvolvidas? Fazer educação com qualidade também exige contato e conexão com determinada comunidade, é criar raízes, é a partir desse relacionar-se que essa profissional sentirá confiança e segurança em desempenhar e contribuir para o trilhar do conhecimento de nossas crianças.

Ser professora, na infância, parte do princípio do envolvimento, em que esses sujeitos enxergam, nesse adulto, um mediador de suas ações. Nesse sentido, as professoras carecem compreender a sua função política dentro do âmbito escolar e fora dele, buscando modos de garantir melhores formas de trabalho (no que concerne

ao vínculo empregatício), engajando-se e unindo-se com seus pares em busca de solução para a situação apresentada, como salienta Arroyo (2013 p.190): “a história do magistério finca raízes na trama dos processos sociais e culturais”.

Ao serem questionadas quanto ao tempo em que atuavam na função docente nessa Rede Pública de Educação (Rondonópolis), segundo o Gráfico 06, pude perceber que a maioria desenvolve seu trabalho recentemente, sendo que 52% estavam nessa rede a menos de 10 anos. Esse dado mostrou-me que as professoras estão começando a criar vínculos com esse sistema de ensino.

Gráfico 06 – Tempo de Atuação na Rede Pública de Rondonópolis



Fonte: a autora (2023).

Nesse rumo, concluindo a análise do perfil sociodemográfico, verifiquei que a maioria das professoras que atuavam nas organizações de ensino eram docentes que estavam no início de carreira. Como mostra o gráfico 06, os dois primeiros lugares foram de profissionais que estavam começando a criar vínculos com a carreira do magistério. Diante dessa realidade, essas docentes necessitam, nesse período inicial, passar por uma indução em relação à profissionalidade da profissão ser professor, ou seja, aquelas professoras e a equipe pedagógica da escola que são mais experientes necessitam proporcionar o acolhimento e acompanhamento dessas professoras, para

que, com o tempo, possam constituir sua própria identidade profissional. Nóvoa (2022, p. 94-95), em suas reflexões, explica que existem três silêncios que precisamos superar:

o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura; o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas; o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas.

Em virtude disso, a indução profissional é importante, pois é por meio desse processo que temos um possível caminho para uma constituição firme e empoderada de uma professora que realmente compreende o sentido de sua profissão e, principalmente, aquelas associadas aos processos formativos atinentes à infância, como enfatizado nesta dissertação. Ser docente, na infância, especificamente na Educação Infantil, requer ter conhecimentos associados a todas as linguagens que envolvem a criança, ser curioso, investigador, reflexivo e tematizador da própria prática e ver a criança como um ser ativo e participativo dentro de uma sociedade, tal como destaca Dewey (Oliveira-Formosinho, 2007) sobre a escola e os educadores que deveriam prover um espaço favorável para a construção, criação e investigação ativa da criança. Para que todo esse andamento aconteça, é de extrema relevância esse cuidado com as professoras que estão iniciando sua vida na carreira do magistério.

Dito isso, de forma geral, o perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa caracterizou-se por 100% mulheres, com idades entre 24 e 60 anos, sendo 60% delas nascidas nas décadas de 60 e 70, 96% pedagogas, 52% em regime de contrato temporário e essa mesma porcentagem atuando há até 10 anos nesse cenário. Ou seja, apesar da maturidade em idade cronológica, estavam em fase inicial de carreira, quando vislumbrada uma perspectiva de ciclos de vida profissional que considera o tempo de profissão, tal como defendem Huberman (2013), Fernandez-Cruz (2015; 1998; 1995), entre outros. Esse levantamento revelou, ainda, que algumas situações na constituição desse perfil precisam ser discutidas e

refletidas na formação continuada desses profissionais, tais como: o envelhecimento da profissão, como está sendo conduzida a questão do início da carreira dessas professoras e, também, o fortalecimento da profissão para que haja concursos com maior frequência para engajamento das profissionais na ação com as crianças e com suas respectivas unidades escolares.

6.2 AVALIAÇÃO DOS INDICADORES QUANTO À DOCÊNCIA E O PROCESSO FORMATIVO: (SUB)CATEGORIAS DE ANÁLISE

Como apresentado e visto já ter iniciado a discussão, no movimento da pesquisa, optei pela utilização de questionário semiestruturado para a coleta de dados referente à trajetória das professoras em relação à sua formação e constituição enquanto pesquisadoras na área da infância (pré-escola). No subtítulo anterior, tratei do perfil das participantes e, a partir de agora, passo para a análise e discussão das perguntas mais direcionadas ao tema.

Inicialmente, dividi essa parte do questionário em dois blocos: o primeiro deles sobre a docência; o segundo acerca da pesquisa e formação, constituindo essas como duas categorias centrais da pesquisa, previamente definidas, como bem prevê a Análise de Conteúdo, seguindo os preceitos da Bardin (2016). No entanto, no decorrer da pesquisa, em posse dos dados, ao fazer a análise, novas subcategorias foram emergindo, o que é possível nessa metodologia de análise. Com isso, a análise foi organizada por questão, considerando a categoria na qual se encaixava, evidenciando a subcategoria emergente e trazendo fragmentos de suas colocações em diálogo com a discussão sobre as mesmas.

6.2.1 Docência

Ao serem questionadas: **por qual motivo escolheste a profissão professor?**, emergiram as seguintes subcategorias:

- Amor (respostas referentes à escolha da profissão por amor ou por amor às crianças);
- Admiração (respostas de professoras que adotaram a profissão pela admiração por ela);
- Condições socioeconômica (algumas docentes narraram terem escolhido a profissão por ser acessível, a nível socioeconômico);
- Afinidade com a profissão (escolha da profissão pelo sentimento de identificação com a configuração dela).

6.2.1.1 Amor

Emergiram algumas respostas vislumbrando o amor pela docência e/ou pelas crianças, como pode ser percebido nos seguintes excertos:

Gostar de crianças e é sonho realizado (Professora C).
 Por amor (Professora F).
 Por amor à profissão (Professora I).
 Paixão pela docência (Professora J).
 Inicialmente não teve um motivo em especial que me fez escolher seguir na profissão. No entanto, após iniciar o trabalho em sala, com as crianças, recebendo diariamente o carinho delas, e percebendo o quanto o nosso trabalho tem um impacto muito grande na vida dos pequenos, sinto-me cada dia mais apaixonada e motivada a seguir na profissão (Professora Q).
 Por amor às crianças (Professora R).
 Porque gosto muito de crianças e identifico com a profissão (Professora Y).

Ao discutir sobre o real motivo pela escolha da profissão de professora, constatei que das 25 docentes participantes, sete optaram por essa carreira por conta do amor pelas crianças ou amor pelo ofício da docência. Esse fator é importante para a escolha de qualquer trabalho, porém, na educação, precisamos colocá-lo na esfera associada ao profissionalismo, com esse amor devemos ter uma intencionalidade, um objetivo a ser percorrido, para não cairmos na armadilha da carreira como “missão” no aspecto pejorativo da palavra, mas ver, sim, nesse emprego, as potencialidades que oferece, assim como sublinha Carvalho (2014), em suas reflexões sobre o imperativo do afeto:

Por essa razão, é profícuo que desde a formação acadêmica, o imperativo do afeto possa ser desnaturalizado e que as futuras professoras percebam que os discursos afetivos por elas tomados como verdades indeléveis ao fazer docente não passam de construções datadas, de invenções, sendo passíveis de problematizações. Por isso é importante que as acadêmicas compreendam a possibilidade de problematização dos discursos que as constituem como profissionais[...] (Carvalho, 2014, p. 244).

Entretanto, nesse rol, surgiu, também, a questão da idealização e sonho, que não deixa de ser uma maneira de trazer o amor por determinada escolha, tal como podemos perceber nos seguintes excertos:

Sempre tive desejo de ser professora (Professora E).

Sonho de criança (Professora G).

Comecei a gostar da profissão, quando criança, na época, minha professora me colocava para ensinar os demais colegas, após ter terminado meus afazeres (Professora H).

Desde pequena sempre quis ser professora (Professora K).

Ao logo da minha carreira fui conhecendo o verdadeiro motivo a qual escolher essa profissão. Ser professora me preenche e sei que foi a profissão que me escolheu e não eu que escolhi (Professora L).

Dedicação (Professora T).

Era meu sonho (Professora W).

Vejo dessa forma, com menores riscos de cair no mito da missão, como anteriormente mencionado, já que a pessoa tende a crescer com interesse em determinada área e busca se especializar para atuar na tal, busca por formação específica. Nesse viés, vai muito além do amor e do gostar.

6.2.1.2 *Admiração*

Outro ponto levantado foi a questão da admiração pelo ser professora, notei que essa resposta partiu, em grande maioria, a partir de vivências que essas docentes tiveram no decorrer da vida. Trouxe, aqui, algumas das respostas que deixam isso evidente. Uma professora escreveu sobre a admiração pela carreira: “porque era apaixonada por uma professora da educação infantil” (Professora O). Isso demonstra o quanto, enquanto professoras da infância, temos a capacidade de despertar tantos sentimentos nas crianças, tanto que elas carregaram por toda uma vida, ou seja, a educação para e com a infância deixa marcas.

Outra professora redigiu que a admiração vem “por incentivos da família e acreditar que esta profissão faria a diferença na vida de cada estudante” (Professora N). Nessa resposta, ficou claro o quanto a família tem um papel importante na decisão de uma futura profissão. Provavelmente, essa família passou por alguma experiência memorável alusivamente ao contato com a carreira do magistério. A professora M, na sua redação, acentuou a pertinência da Educação Infantil na vida do sujeito criança: “quis fazer a diferença, por saber que a Educação Infantil é a base de todo o conhecimento” e, por esse mesmo viés, outra professora respondeu que se trata de um “papel imprescindível para mudar o mundo” (Professora A). Essas profissionais enxergam que é na docência e na primeira etapa da Educação

Básica que está concentrada grande parte do potencial das crianças, sendo o espaço e ambiente adequado para o empoderamento de nossos sujeitos.

6.2.1.3 Condições socioeconômicas

Porque os estudos seriam algo acessível para as condições de minha família e eu poderia começar a trabalhar logo (Professora P).
Inicialmente, por falta de oportunidade pelo curso que gostaria, mas, após, amo o que faço (Professora S).
Na época, era a única formação disponível na minha região (magistério) (Professora U).

As condições socioeconômicas também estiveram presentes nas repostas das participantes, tendo em vista que algumas pontuaram ter seguido o ofício por se tratar de uma graduação com valores acessíveis para a colaboração da família e a oportunidade de estar empregada no final seria maior; outra escreveu por ser o único curso a ter acesso na região que morava. Distingui que a profissão de professora ainda é retratada como algo mais próximo da realidade de uma determinada camada da sociedade, ressaltando que precisamos caminhar, ainda, para uma efetiva valorização dessa profissão, na qual o futuro jovem veja, também, nesse trabalho, atributos consideráveis para constituição de uma carreira.

6.2.1.4 Afinidade com a profissão

Por afinidade à profissão (Professora B).
Sempre achei uma área interessante (Professora D).
Sempre me identifiquei com a profissão de professora (Professora V).
Por gostar de estar sempre aprendendo (Professora X).
Porque gosto muito de crianças e identifico com a profissão (Professora Y).

Dentre as respostas obtidas pelas as professoras, identifiquei que elas apresentam afinidade, compatibilidade com esse ofício, algumas sinalizaram o fato de ser uma profissão sempre interligada com o aprender e outras por achar interessante ou pelo simples desejo de ser professora. Algumas docentes foram sentir essa afinidade no decorrer da carreira do magistério, no dia a dia dos afazeres pedagógicos com as crianças. Divisei como interessante essa analogia de ter esse sentimento de

conexão com a profissão no desenvolvimento do trabalho, essas professoras estão se constituindo ao longo dos anos, compreendendo que o fazer pedagógico é uma tarefa que faz durante todo o trilhar do magistério. Para Fortunatti (2017, p. 36, apud Fochi, 2017), o trabalho do professor “deve começar a partir do investimento na organização de um quadro de oportunidades capaz de gerar experiências”, pois é no cotidiano da profissão que ficam os caminhos para constituição do ser professor. Friso que a Professora Y teve seu excerto enquadrado em duas subcategorias.

Na sequência, ao serem questionadas: **no exercício da docência, quais são os aspectos que lhe motivam?**, emergiram as seguintes respostas:

- O carinho, afeto e a alegria das crianças (Professora A).
- Minha maior satisfação é ver os avanços de cada conquista das crianças (Professora B).
- Perceber a evolução da criança no aprender (Professora C).
- A oportunidade de influenciar positivamente ao educando (Professora D).
- Gosto de ver as crianças se desenvolver (Professora E).
- O aprendizado de cada criança (Professora F).
- O contato com o ser humano nas variadas faixas etárias (Professora G).
- As crianças, estar com elas, saber que posso fazer e ensinar coisas boas para elas (Professora H).
- O trabalho com crianças (Professora I).
- Aprender mais e mais (Professora J).
- O carinho, o encantamento e o afeto das crianças (Professora K).
- Um dos motivos é o olhar das crianças de encantamento quando descobrem o desconhecido (Professora L).
- Motivar as crianças a ser adultos melhores, que saibam escolher e querer fazer o que é certo, ter autonomia em aspectos que ajudem todos ao seu redor (Professora M).
- Acompanhar o desenvolvimento biopsicossocial de cada criança, aprender com a criança, acreditar na educação (Professora N).
- Por acreditar na educação (Professora O).
- A pureza, a sinceridade e o amor das crianças (Professora P).
- Conforme relatado na questão anterior, o fato de impactarmos a vida das crianças com a forma com que levamos conhecimentos a elas, isso tem me motivado a cada dia mais buscar meios atrativos para levar novos saberes para as crianças. Ser professor é ter a possibilidade e certeza de que todos os dias mudamos positivamente a vida de alguém (Professora Q).
- Colaborar com a formação das crianças, remuneração, obter o conhecimento (Professora R).
- A troca de conhecimentos. Poder observar o desenvolvimento de cada fase das crianças (Professora S).
- Físicos (Professora T).
- O encantamento das crianças (Professora U).
- Ver o desenvolvimento da criança nos diferentes aspectos (Professora V).
- A necessidade de trabalhar e tentar fazer a diferença na vida das crianças (Professora W).
- Amor, amor e amor (Professora X).
- O desenvolvimento das crianças em todos os aspectos (Professora Y).

Observei que, na maioria das repostas das professoras, pontuaram como motivação pela profissão o estar com as crianças, ver nelas potencialidades, acompanhar seu desenvolvimento e verificar os avanços. Nessas repostas, reconheci que desempenhar o papel docente com as crianças é ser para elas e conviver com elas, essa relação das professoras me reportou a algumas reflexões das educadoras da escola localizada na Itália (Reggio Emilia), as docentes de lá dizem que estar com as crianças não é uma tarefa fácil, pois, como adultas experientes da relação, necessitam encontrar os aspectos imprescindíveis para a potencialização dos saberes infantis, e um dos caminhos é ver esse sujeito como ser ativo da construção de sua própria cultura e história. Nesse linhame, reflete Edwards (1999, p. 160), “o professor estuda-as, proporciona ocasiões, intervém em momentos críticos e compartilha as emoções intensificadas das crianças”. E isso é relevante, uma vez que as professoras entendam o que e como desempenhar seu papel na infância.

Na trajetória do magistério, passamos por situações que, muitas vezes, fogem do costume, do hábito do nosso dia a dia, mas entendo que, de algum modo, é preciso contribuir para buscar solução para determinado fato ocorrido. Nessa ótica, indaguei as professoras participantes da pesquisa: **diante de uma situação atípica dentro do seu exercício da docência, quais passos você faz para achar um caminho para a situação apresentada?**

O diálogo e atenção (Professora A).

Estudo sobre as dificuldades e procuro meios de solucionar (Professora B).

Conhecer a situação e achar formas para resolvê-la (Professora C).

Analisar a situação e buscar apoio da coordenação pedagógica da unidade para que juntos possamos encontrar uma solução viável (Professora D).

Procuro quem possa ajudar (Professora E).

Pesquisar, estudar e conhecer as práticas para serem trabalhado no ambiente escolar (Professora F).

Primeiro, respiro fundo; depois, preciso ouvir todas as informações e, se a circunstância envolve estudantes, ambos devem ser ouvidos em suas verdades. E se for questionamentos ou outras situações, não costumo responder no impulso, porque sei que depois posso me arrepender (Professora G).

Manter a calma, refletir, analisar qual seria a melhor opção, para assim tomar a decisão que seja mais viável para a solução da situação (Professora H).

Coordenadora e colegas de profissão (Professora J).

Tento procurar ajuda com pessoas mais experientes e pesquiso a respeito da situação (Professora K).

Em primeiro lugar, analiso a situação e procuro resolver com ética e muito respeito aos direitos das crianças (Professora L).

Dentro dessa questão, orientar-se com a coordenação pedagógica sobre o que pode ser feito (Professora M).

Peço ajuda à equipe diretiva da escola e procuro estudar o caso para resolver da melhor forma possível (Professora N).

Procuro analisar a situação com calma e, se necessário, peço ajuda aos companheiros mais experientes (Professora O).

Procuro conselhos de algum professor mais experiente e também no estudo, através de livros que têm um bom conceito (Professora P).

Mediante uma situação atípica, eu tento resolver da melhor forma possível, intervindo com diálogos, buscando solucionar o cenário de forma pacífica e branda (Professora Q).

Diálogo, a ética profissional, respeito pelo ser humano, calma, paciência é amor (Professora R).

Diálogo; busca de conhecimento acerca da situação (Professora S).

Trabalho e conhecimento específico (Professora T).

Se for de cunho institucional, procuro os responsáveis, seja sindicato, diretor da escola, se for pedagógico, busco ajuda primeiro nos pares, colegas mais próximos ou coordenação pedagógica. Se for no dia a dia da sala, de referência, busco o diálogo com a criança e a família, repensar combinados e se for dificuldade de aprendizagem, outras possíveis maneiras de ajudar o raciocínio e o caminho traçado pela criança (Professora U)

Primeiro passo seria conversar com a equipe diretiva, coordenação e direção. Conversar com a família, tentando resolver (Professora V).

Procuro ajuda dos superiores, chamo a família para auxiliar na questão, quando possível (Professora W).

Estudar, dialogar (Professora X).

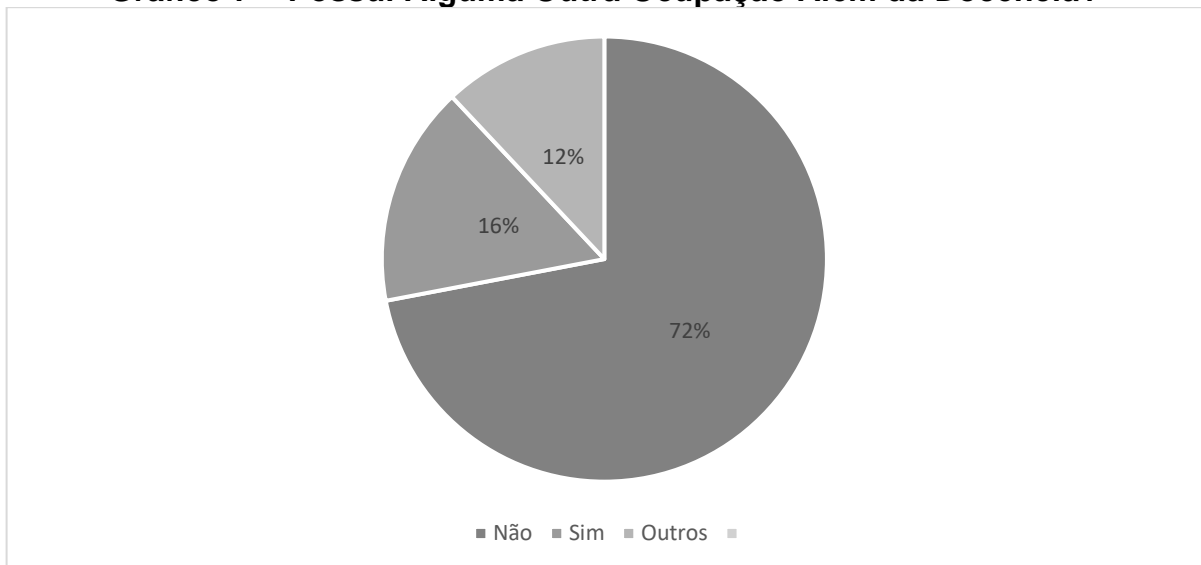
Faço um diálogo com as partes envolvidas e depois peço auxílio com a equipe diretiva (Professora Y).

As professoras responderam que, diante de algo incomum, procuram ajuda das docentes com maior experiência, coordenação pedagógica da escola, estudo e pesquisa e, ainda, muitas versaram que veem no diálogo um caminho para possível solução. Isso enfatiza o quanto a profissão de educadora exige a troca entre pares, que sejamos parceiros uns dos outros, que vejamos no outro alguém que possa somar com a própria experiência e também com o próprio crescimento. Por isso a importância de, nos ambientes escolares, ter momentos formativos internos, dado que, no chão da escola, as soluções poderão ser encontradas, tal como Edwards (1999, p. 167) realça concernente a esses encontros: “certamente, os professores e a equipe oferecem, uns aos outros, apoio emocional e encorajamento, bem como sugestões concretas e conselhos”.

Esses tipos de ambientes precisam ser reforçados e marcados como intrínsecos ao percurso docente. Além de ser um ambiente de troca de experiência, também é um local de estudo, reflexão de ações desenvolvidas e futuras proposituras. Ademais, torna-se um laboratório de enriquecimento dos saberes da experiência, tão significativo para a profissão.

Tenho consciência que ser professora da infância exige requisitos diferenciados, os quais foram discutidos no decorrer dessa pesquisa. Tais requisitos, demanda e atividade, nessa etapa de ensino, já requer uma carga de trabalho bastante grande. Mas interessava-me saber se, além da docência nessa etapa, a professora acumulava outras funções e papéis. Portanto, ao serem questionadas: **possui alguma outra ocupação além da docência?**, encontrei as seguintes respostas, conforme agrupamento no Gráfico 07:

Gráfico 7 – Possui Alguma Outra Ocupação Além da Docência?



Fonte: a autora (2023).

Esses 72% são baseados em 18 respostas negativas; os 16% são relativos a quatro professoras que alegaram ter outra ocupação, contudo, não define qual. Já os 12% atinentes a outros, emergiram de três professoras que apontaram serem “dona de casa; mãe e dona de casa; aposentada”. Analisando esses dados, observei que a maioria se dedicava ao trabalho docente nas escolas de Educação Infantil, todavia, mesmo tendo esse ofício remunerado, algumas dobram as jornadas, com o objetivo,

em alguns casos, de ter um salário melhor para conviver na sua vida particular. Chamou-me a atenção algumas professoras verem na função *dona de casa* um segundo emprego, que também demanda muito dessas mulheres. Essa circunstância vai muito ao encontro da invisibilidade do trabalho feminino, tema que tem sido cada vez mais discutido e ganhado mais espaço. Mesmo que a maioria não tenha indicado, acredito que as funções da casa e da maternidade se acumulam com a já infinita gama de demandas que as professoras têm a resolver, sendo a única diferença, a falta de remuneração para essa atividade.

Freire sempre trouxe a importância de sermos seres políticos (não partidário) na construção da valorização social da função de professor, não podemos continuar no discurso naturalista que reforça essa profissão como vocação, ou como algo que já nasceu para ser. Precisamos um envolvimento em todo projeto de nação que queremos com clareza e coerência das atitudes para seguirmos com o objetivo transformador da função do magistério (Freire, 2022). Mesmo tendo esse levantamento, da maioria estar debruçada ao trabalho com as crianças, como educadoras, não podemos nos esquecer do nosso engajamento sócio-político e desenvolver, nas crianças, esse senso crítico no e para o desenvolvimento do corpus social.

A docência não é algo simples, nem de se conceber, tampouco de se efetivar na prática, pois trabalhar com sujeitos que esperam da docente o melhor, que lhe veem com uma referência quando se trata de conhecimento, não é uma tarefa fácil. É gratificante, mas não fácil. Pensando nesse cenário, questionei as professoras da Educação Infantil da pré-escola: **na sua visão o que não pode faltar na docência?**

Busca incessante por formação (Professora A).
 Empatia e respeito pelo outro (Professora B).
 Acolher e entender as dificuldades de casa aluno (Professora C).
 Respeito (Professora D).
 Professores capacitados e valorizados (Professora E).
 A experiência de ensinar e aprender (Professora F).
 Amor, profissionalismo, competência, sonhos, fé e crer no ser humano e num mundo melhor (Professora G).
 Estudo, gostar de ser professor, força de vontade e atitude (Professora H).
 Aprendizado e paciência (Professora J).
 A persistência (Professora K).
 O gosto de aprender e reaprender a cada dia (Professora L).
 Apoio, por parte da família, e parte da coordenação e direção (Professora M)

Estudos, formações, profissionalismo, vontade de mudanças (Professora N).

Comprometimento (Professora O).

Responsabilidade (Professora P).

O professor deve ter um olhar atento às crianças, acredito que entender suas necessidades e seus anseios seria um dos pontos que não pode faltar na docência. Interligando com o respeito, respeitando os sentimentos da criança e suas demandas (Professora Q).

O amor, dedicação, valores éticos (Professora R).

Responsabilidade, amor, busca pelo conhecimento constantemente (Professora S).

Dedicação (Professora T).

Dedicação, vontade de fazer/aprender, sensibilidade (Professora U).

Dedicação, estar sempre buscando algo novo. Curiosidade em buscar novidades (Professora V).

Recursos. Boa formação profissional. Capacitação (Professora W).

Amor (Professora X).

Valorização (Professora Y).

Percebi que, em suas respostas, as docentes trouxeram, novamente, a questão dos sentimentos, como amor, sensibilidade, dedicação, comprometimento, paciência, responsabilidade, empatia, respeito, persistência. Identifiquei, com clareza, que essa profissão de educadora da infância abrange não só os conhecimentos epistemológicos da área, mas também os sentimentos propriamente humanos estão intrínsecos nesse fazer. Foi evidenciada, também, a questão do profissionalismo, da valorização, dos estudos, de estar aberto para novas aprendizagens. Nesse viés, notei que compreendem o quão profundo é ser professora na/da infância. Dessa maneira, Dewey (apud Oliveira-Formosinho, 2007, p. 87) enfatiza que:

o papel do(a) professor(a) na organização dos processos educativos e na promoção de um contexto favorável ao grupo. Em defesa de uma escola democrática, aponta o reconhecimento da individualidade intelectual do professor(a) como uma das principais condições de qualquer reforma educacional.

Para esse pesquisador, o professor necessita, além de todas essas qualidades que foram expostas pelas professoras, carregar consigo uma prática inventiva avançada, bem como um plano de experiências mais elaboradas e fazendo a associação com a ciência. Nesse sentido, a educação não é mais um mero processo de transmissão de conhecimento como há muito tempo se defendeu, e sim um processo de produção de sentidos e criação de significados (Guizzo; Felipe, 2012).

Na indagação acima, trouxe aquilo que as educadoras entendiam como necessário na função docente. Partindo desse princípio, idealizei a próxima questão com o seguinte texto: **como você professora organiza o trabalho pedagógico na educação infantil?**. Apenas duas participantes responderam essa indagação, conforme pode ser acompanhado a seguir.

Procuro proporcionar as vivências dos campos de experiências e a garantia dos direitos de aprendizagem com flexibilidade e atenção às necessidades das crianças (Professora X).
Brincadeira e interações (Professora Y).

A pergunta seguinte: **por que escolheste a pré-escola para a sua atuação como professora?**, também teve baixa adesão no número de respostas, já que apenas duas professoras responderam, consoante excertos abaixo:

Com eles volto a ser criança (Professora X).
Identifiquei-me com a pré-escola por ser o primeiro contato da criança com a escola (Professora Y).

Na redação das professoras, averigui que elas trouxeram os miúdos do cotidiano da sala de referência e não deixaram nítido qual caminho estavam seguindo quando se trata da organização pedagógico desse trabalho. Também, a baixa adesão em responder essa pergunta inquietou-me. Vários fatores podem estar associados a essa lacuna, desde a formação inicial das docentes, que não sabem ou não se sentem seguras para discutir sobre esse tipo de organização com propriedade, até os momentos de formação continuada que, por vezes, não diagnosticaram essa possível lacuna. Mesmo que em uma das respostas tenha emergido o brincar e as interações, os campos de experiência, o lúdico, o respeito à criança, é importante que compreendam que tudo isso precisa estar associado há algo maior, se não, corremos o risco de cair naquele velho conceito de que o fazer pedagógico pode vir por meio do improviso, do senso comum ou daquilo que está “na moda” na atualidade. Concernente à última questão apresentada, as professoras evidenciaram a escolha pela atuação com esse público da infância por questões de se sentirem identificadas com as mesmas e pela sensação de voltar a ser criança.

6.2.2 Pesquisa e formação docente

Para completar o cenário da constituição da carreira docente, no questionário, contemplei perguntas que englobassem o que as professoras entendiam por pesquisa e como a formação de professores, tanto interna quanto externa, estava sendo organizada e como ela (formação) pode contribuir para a composição das professoras enquanto pesquisadoras. Nesse panorama, a primeira questão foi: **o que consideras como pesquisa?**

Busca de dados (Professora A).

Estudos (Professora B).

Ótimo, por meio da pesquisa podemos identificar problemas aprendizado (Professora C).

Tudo que possa me trazer novos conhecimentos e informações (Professora D).

Pesquisa é procurar pesquisar para ter maiores conhecimentos (Professora E).

É uma forma de buscar novos conhecimentos (Professora F).

Considero pesquisa tudo que responde às buscas, à resolução de minhas dúvidas, meus questionamentos, minhas incertezas, enfim, investigação que possa me dar suporte a novos conhecimentos (Professora G).

Pesquisa seria um levantamento sobre determinado assunto, para que traga as possibilidades de melhorias ou mudanças (Professora H).

Procurar saber mais sobre algo (Professora J).

Pesquisa é uma construção de conhecimento para ampliar e aprofundar nos diversos saberes (Professora K).

Pesquisa é o aprofundamento dos saberes (Professora L).

Uma proposta para que possa saber o que pode ser feito, para mudanças e melhorias em alguns aspectos de uma temática (Professora M).

Estudos pontuais sobre determinados assuntos (Professora N).

Algo que precisa de resposta (Professora O).

Investigar, através de fontes orais e teóricas (Professora P).

Considero como propostas destinadas a encontrar novos olhares, novas informações em uma determinada área (Professora Q).

A busca incessante de aprendizado (Professora R).

Entendo que é buscar por aquilo que lhe deixa insegura a cerca de uma situação e conhecimentos (Professora S).

Busca sempre (Professora T).

No âmbito da escola de Educação Infantil, tudo que inspira curiosidade na criança. Profissionalmente, aquele que busca estudar e compreender os entraves/desafios do ensino/aprendizagem. Busca resposta para perguntas de si e do coletivo (Professora U).

Tudo que envolve nosso conhecimento na área infantil (Professora V).

Busca de informações sobre determinado tema (Professora W).

Investigar, problematizar algo (Professora X).

Estudo diário sobre assuntos gerais (Professora Y).

Sobrelevei que as professoras assimilaram que a pesquisa se relaciona com busca de algo, como informações, conhecimento, aprofundamento de determinado

conhecimento. Com isso, elas demonstraram que, no percurso do magistério, uma das características da educadora é a procura por alguma situação que não tenha domínio e necessita pesquisar e estudar para encontrar possibilidades e repostas para sua problemática. Todavia, como professoras da infância, é preciso vislumbrar, na pesquisa, uma aliada no que tange à abertura para porta da ciência, mas há a necessidade de haver um equilíbrio entre o que a pesquisa pode contribuir e como é possível utilizá-la dentro da prática pedagógica, sem ter uma rigidez. Outro ponto importante em relação à pesquisa é a questão da reprodução, esse momento de busca por determinado conhecimento não pode simplesmente reproduzir aquilo que li, refleti e estudei, ao revés, é justamente associar o estudo teórico à minha prática pedagógica. Ou seja, não um modelo pronto a ser seguido quando tratamos de pesquisa, mas possibilidades e caminhos que lhe são abertos por meio dela. Dewey reiterava que existe uma linha tênue entre uma prática inventiva e uma reprodutiva, tudo irá depender do entendimento e emprego que o sujeito faz de determinada situação (DEWEY, 2007). Por isso a importância de o movimento da práxis estar constantemente atrelado ao fazer pedagógico das professoras que trabalham na educação infantil e na infância.

No segundo questionamento desse bloco, solicitei que as professoras discorressem sobre: **no exercício da docência, o que te leva a fazer pesquisa?**

Busca de mais conhecimentos (Professora A).

Questões desconhecidas e assuntos que quero me aprofundar (Professora B).

Descobrir algo novo (Professora C).

Toda atividade realizada, pois, com a internet, temos disponível infinidades de informações e formas diferentes de realizar a mesma tarefa; a pesquisa faz com que eu possa escolher a forma que melhor se adequa para minha turma (Professora D).

Descobrir novos conhecimentos (Professora E).

Para inovar e ser criativa para os novos conteúdos (Professora F).

A curiosidade para saber mais sobre minhas crianças, como posso ajudá-las a avançarem dos níveis/estágios que estão (Professora G).

As mudanças das leis sobre educação, as deficiências, comportamentos incomuns das crianças, brincadeiras, atividades, práticas pedagógicas e dentre outros (Professora H).

O interesse, a profissão (Professora I).

Entender melhor o conteúdo (Professora J).

O que me leva a fazer pesquisa é aprofundar naquilo que já sei e também o que desconheço (Professora K).

Para exercer a minha função e respeitar o exercício da função, eu acredito que é importante a pesquisa (Professora L),

A pesquisa e a investigação são fundamentais para que possa se entender certas situações que podem ser melhoradas naquele campo (Professora M).

É buscar conhecimentos científicos para tentar atender as demandas dentro e fora da escola (Professora N).

Algo que ainda precisa de respostas (Professora O).

Algo que tenho dúvida ou curiosidade (Professora P).

A docência leva-nos a sermos constantes pesquisadores. Visto que, para garantirmos todos os direitos assegurados a nossas crianças, devemos sempre estar pesquisando novas maneiras de ensinar, de levar o conhecimento de forma lúdica e atrativa (Professora Q).

O conhecimento aprofundado em determinado assunto (Professora R).

Mais conhecimentos; busca por esclarecimento de informações que te causa insegurança (Professora S).

Conhecimento trago pelas crianças (Professora T).

A curiosidade da criança (pesquisa de maneira não sistematizada) (Professora U).

A curiosidade das nossas crianças (Professora V).

A busca por respostas (Professora W).

Quando me deparo com alguma situação nova que me tira da minha zona de conforto (Professora X).

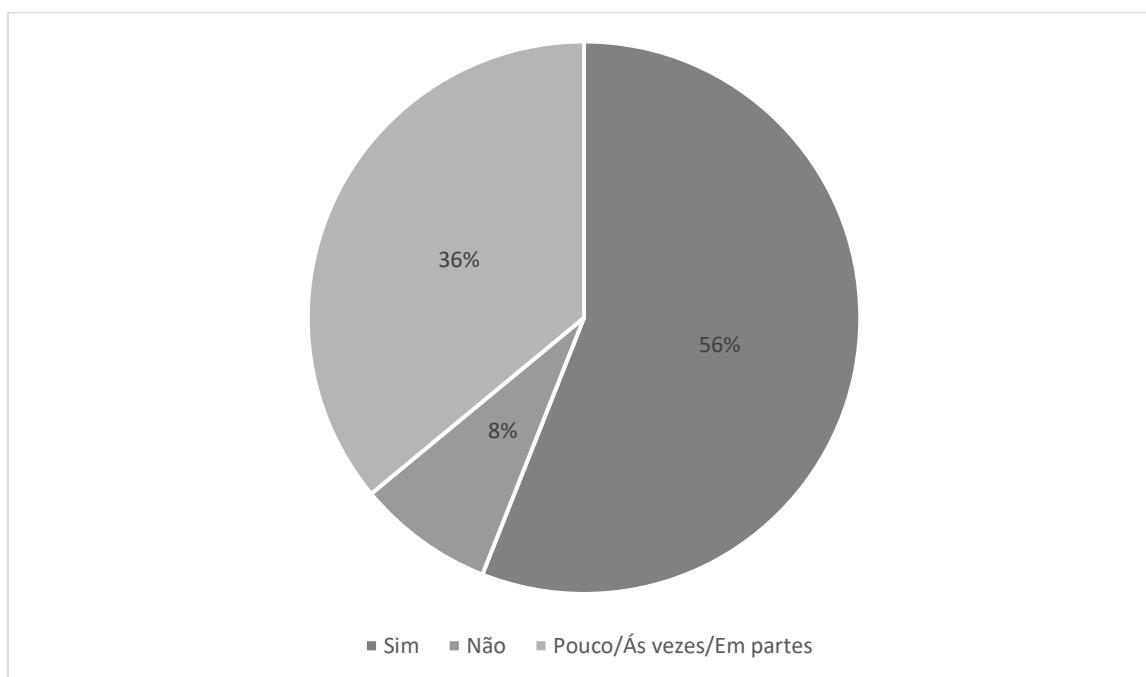
Um desafio na aprendizagem das crianças (Professora Y).

Identifiquei que a maioria de nossas docentes trouxeram a pesquisa associada à docência, como a procura por informações e conhecimentos, porém, a resposta da Professora Q chamou-me atenção: *“a docência leva-nos a sermos constantes pesquisadores. Visto que, para garantirmos todos os direitos assegurados às nossas crianças, devemos sempre estar pesquisando novas maneiras de ensinar, de levar o conhecimento de forma lúdica e atrativa”*. Essa professora trouxe algo importante para a análise, quando dissertou sobre a constância por pesquisar na docência, deixou evidente que ser professora na infância exige essa demasiada procura pelo conhecimento, pois sabemos que essa etapa da vida está em constante evolução e que não tem como pararmos no tempo.

Malaguzzi (2007) destaca que não existe uma professora dotada, há uma profissional que vai se construindo ao longo do processo, junto com as crianças e também com seus pares, errando, aprendendo, pesquisando. Porém, não somente a isso que está atrelado à epistemologia do saber, e sim a ter segurança em associar isso às questões da afetividade, da imaginação, da criatividade, da alegria. As professoras da educação infantil que atuam na, com e para a infância necessitam considerar a junção dessas características.

Para que todo esse processo aconteça, demanda-se o fortalecimento de uma formação continuada, pensando nessa conjuntura, indaguei as participantes: **a formação continuada interna e externa que a rede oferece tem lhe respaldado na sua prática pedagógica?**. As respostas podem ser vislumbradas no Gráfico 08.

Gráfico 8 – A Formação Continuada Interna e Externa que a Rede Oferece Tem Lhe Respaldado na sua Prática Pedagógica?



Fonte: a autora (2023).

Acerca dessa questão, 56% responderam de forma afirmativa, correspondendo a 14 professoras que acreditavam que a formação continuada ofertada pela rede estava dando respaldo às suas práticas pedagógicas. As respostas das professoras G e Q, respectivamente, foram: “com certeza, tem ocorrido riquíssimas trocas de experiências”; “com certeza todos esses conhecimentos são de suma importância na qualificação do professor e tem contribuído para obtenção de novos saberes”. Dessas 14, duas reiteraram o predomínio pela formação interna como as que mais contribuem. Nessa perspectiva, a Professora B indicou que “a formação interna atende mais esse quesito”; e a Professora D, nesse mesmo viés, garantiu que “a formação que acontece de forma interna na unidade traz mais saberes e ajuda na prática pedagógica”.

Em relação às 36%, isto é, nove professoras que responderam entre muito pouco/pouco, às vezes e/ou em partes, acentuo os seguintes excerto:

Sim, mas é pouca para inúmeras situações do nosso cotidiano (Professora L).

Bem pouco, e infelizmente tem vindo fazendo o caminho inverso do que acredito (Professora U).

Às vezes, muitas vezes, nós sentimos desamparada (Professora Y).

Já 8%, equivalendo a duas professoras que acreditam que a formação ofertada não contribui para a sua prática, responderam que não: “Não. A Rede necessita profissionais capacitados para realiza formação dos docentes” (Professora R).

Constatei certa divisão de opiniões nessa questão da formação interna e externa, deixando evidente que esse campo, dentro da Rede, carece de maior atenção e também fortalecimento, pois, nesses momentos de estudos, o professor também vai se construindo e se firmando na profissão. Percebi que as professoras ainda sentem falta de um algo a mais, transmitindo, com suas repostas, uma sensação de insegurança quando abordamos a área da formação continuada.

Sobre essa situação apresentada, compartilho as reflexões de Nóvoa (2022) alusivas a um novo formato de pensar a formação continuada, cenário interessante e que nos leva a refletir acerca dos modelos que temos hoje em nossa realidade educacional. Esse pesquisador escreve que há três movimentos que não podem faltar ao pensar a formação. O primeiro movimento representa fazer uma valorização do conjunto do desenvolvimento profissional, ou seja, fazer uma relação entre a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. O segundo seria observar o que está dando certo na formação de outras profissões no que diz respeito à constituição do ofício, não se trata de copiar modelos prontos, mas trazer o que precisa ter na matriz, uma formação profissional e adaptar dentro da realidade educacional, com exemplo ele traz a formação do médico. E a terceira, e última, pontuar o que propriamente é a especificidade da formação docente.

Para que toda essa movimentação realmente aconteça, é necessário um espaço próprio para a formação de professores, como se fosse uma casa, um ambiente institucional em que as escolas e universidades possam dialogar, discutir,

refletir. Que os formadores sejam professores que estejam dentro do âmbito educacional e que compreendem a realidade educativa e tenham a corresponsabilidade, quer dizer, com base na colaboração e na cooperação, formando uma comunidade de trabalho (NÓVOA, 2007). Resumidamente, essas são as contribuições que esse renomado pesquisador traz, partindo disso, certamente, conseguimos construir uma realidade de formação que atenda às especificidades das escolas de Educação Infantil (pré-escola) de Rondonópolis.

Por fim, adentrei na última questão desse bloco e do questionário, e não poderia fazê-lo sem trazer a criança como peça-chave de uma das questões. Assim, quando abordei o trabalho com infância, considerei o ator principal desse teatro da vida, a criança, e como centro do processo do trabalho nessa etapa da vida, perguntei às professoras: **quais desafios que encontra no trabalho com as crianças?**.

Falta de material adequado (Professora A).

A diversidade em relação ao que as crianças trazem de suas vivências, já que nem todas foram bem orientadas e, muitas vezes, falta a compreensão e apoio por parte da família (Professora B).

Mantê-las motivadas com poucos recursos, falta de material, apostilamento (Professora C).

O apoio das famílias (Professora D).

As famílias (Professora E).

Um dos maiores desafios são não entender o que as crianças precisam para aprender, conviver (Professora F).

Flexibilidade em desenvolver nas metodologias um trabalho valorizando, estimulando e investigando o potencial de cada aluno, independentemente de suas diferenças culturais (Professora G).

São inúmeros desafios, cada criança com sua singularidade, estamos lidando com desafios constantes durante o trabalho docente (Professora H).

Atualmente, um dos meus maiores desafios tem sido lidar com crianças cada vez mais resistente a regras e combinados. Estão chegando crianças que estão vindo de muita permissividade, dificultando o trabalho do professor em sala, quando necessário cumprimento de regras (Professora J).

Relação família X escola, no sentido de parcerias de suas responsabilidades (Professora K).

Lidar com as diversidades que cada criança traz para a escola (Professora L).

No momento, o grande número de crianças com deficiências e a falta de recursos (Professora M).

Dosar amor com limites (Professora N).

Os pais (Professora O).

A falta de apoio da família, pois estão deixando tudo para os professores (Professora P).

Entender melhor as dificuldades das crianças (Professora Q).

Falta de colaboração dos pais, falta de materiais, gestores despreparos, para função que está exercendo (Professora R).

A influência do celular na vida das crianças, pois, é necessário o estímulo o tempo todo para elas se interessarem, por exemplo, por pintura, músicas e danças infantis, suas falas a maioria delas é sobre tik tok e as músicas adultas do aplicativo. E a participação da família, são poucos que se fazem presentes (Professora S).

O comportamento das mesmas (Professora T).

Primeiro, me reconhecer como professora da Educação Infantil, segundo, cansaço mental e, terceiro, a falta de apoio por parte de algumas famílias (Professora U).

Atualmente, as várias síndromes e o relacionamento com as famílias (Professora V).

Às vezes, falta de recursos (Professora W).

A falta de comprometimento da família (Professora X).

Desobediência, falta de limites (Professora Y).

Nas respostas das professoras, distingi uma variedade de questões que as docentes indicaram como desafios para o trabalho com as crianças durante o processo educacional. Muitas dessas problemáticas advêm de uma sociedade que se encontra em mudança, principalmente no tocante à constituição da família e seus papéis na educação das crianças. Outro ponto levantado foi a falta de material estruturado, essa etapa da Educação Básica, por ser uma instância nova e em constante mudança, precisa de materiais com qualidade e que atendam às necessidades das crianças. É fundamental pensar em políticas que garantam essa manutenção e, também, professoras que pesquisem, que busquem formação, que participem efetivamente das formações ofertadas, cursos, estudos.

As professoras escreveram que as crianças estão vindo diferentes, aqui, aproveito-me desse ponto de vista para ressaltar a ideia de que, dentro da infância, não existe uma criança perfeita, mas várias maneiras diferentes de ser criança e de vivenciar e experienciar sua infância, sendo, para as professoras que estão nessa etapa, um desafio constante o trabalho com esse novo jeito de ser criança.

As participantes também assinalaram o alto índice de crianças com algum tipo de deficiência e desafio que determinada deficiência pode trazer ao seu trabalho. Realmente, é perceptível esse crescimento ou, ao menos, o seu diagnóstico, bem como sua chegada às nossas instituições, desde a Educação Infantil. Trabalhar com as diferentes deficiências não é tarefa fácil, contudo, as professoras precisam se apoiar naqueles profissionais especializados que as escolas possuem (professoras

das salas de recursos multifuncionais, por exemplo) e ver, no estudo, pesquisa e reflexão um caminho a ser percorrido.

Diante dessas pontuações das docentes, verifiquei que uma estrada a ser trilhada, é a do estudo, reflexão, pesquisa, desenvolvimento da práxis durante a cada desafio apresentado. Sublinho aquilo que venho discutido ao longo desta investigação, que é a professora ser pesquisadora no sentido de sair da sua zona de conforto e entender que essa profissão exige uma constante busca pelo conhecimento, saber esse que, por vezes, ocorre de forma individual (autoformação) e em outras coletivamente (formações continuadas internas e externas). Ser educadora com, na, da e para a infância necessita de profissionais que, além do amor, as crianças tenham vontade de aprender, a curiosidade de buscar, a humildade em compartilhar conhecimento com o objetivo de potencializar os saberes e conhecimentos das crianças envolvidas no processo educacional, pois assim é possível contribuir para uma formação humana, social e crítica. Não posso deixar de corroborar que as crianças possuem 100 linguagens e cabe aos adultos, preparados para a docência, tentar desmembrar essas linguagens, tornando-as significativas para elas, a tarefa é complexa, porém, pode ser realizada quando realmente entendemos essa complexidade e vejo não só na prática, mas, também, no conhecimento teórico desenvolvido, possíveis trilhas a serem seguidas.

Prestes a finalizar, menciono que realizei a coleta entre os meses de junho a agosto de 2023. O mês de julho não entra nessa contagem, haja vista o recesso das professoras. Para a coleta, além do respeito aos preceitos éticos, anteriormente citados, também tive o cuidado da não importunação nesse período de merecido descanso. Para a coleta, utilizei o questionário semiestruturado, conforme já apresentado. Infelizmente, as repostas vieram abaixo dos 50% do público escolhido, que era a intenção mínima esperada. Foi feito todo um trabalho de acolhida, explicação e acompanhamento, todavia, esse índice foi aquém daquilo esperado. Mesmo com o quadro menor de respondentes, a pesquisa não se inviabilizou, afinal, trata-se de uma pesquisa qualitativa e consegui responder ao problema e objetivos propostos por meio dessa coleta. No entanto, mesmo a pesquisa sendo exequível, esse é um dado relevante de ser mencionado, uma vez que silêncios também são

respostas. Outro silenciamento encontrado está na brevidade e rispidez de muitas respostas e, também, em algumas perguntas não respondidas dentro do questionário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando surgiu a inquietude sobre o desenvolvimento dos saberes docentes, a formação de minha identidade como professora e pesquisadora que atua na, com e para a infância da Rede Pública de Rondonópolis MT, queria compreender como todo esse processo vem acontecendo dentro do âmbito escolar e, também, como tem sido tratada no lócus de uma rede de educação. Analisando os objetivos específicos propostos neste estudo, todos foram alcançados, mesmo com a demanda baixa. Com isso, vejo que essa pesquisa traz futuras ramificações que poderão, com maior tempo de investigação, ter um alcance maior ou, inclusive, pesquisar sobre os próprios silenciamentos percebidos agora.

Dito isso, de forma geral, o perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa se caracterizou por 100% mulheres, com idades entre 24 e 60 anos, sendo 60% delas nascidas nas décadas de 60 e 70, 96% pedagogas, 52% em regime de contrato temporário e essa mesma porcentagem atuando há até 10 anos nesse cenário. Ou seja, apesar da maturidade em idade cronológica, elas estavam em fase mais inicial de carreira, quando vislumbrada uma perspectiva de ciclos de vida profissional que considera o tempo de profissão. Talvez, além dos silenciamentos percebidos, seja essa a primeira lacuna que gostaria de evidenciar e deixar como perspectiva de estudo futuro.

Esta investigação trouxe-me satisfação acerca da identidade dessas professoras, percebi que atuavam na Educação Infantil desse respectivo município por verem, nas crianças, sujeitos com potencial e elas, docentes, podem e irão contribuir para o empoderamento desses sujeitos na sociedade presente. Observei que veem a criança no hoje e não como algo a ser, demonstrando que mesmo com todos os percalços que a formação de professores vem passando, ainda temos profissionais que têm esperança de situações melhores e que vem, dentro da sua realidade de escola, lutando para propiciar às crianças uma educação de qualidade e com equidade.

Sei que a constituição de professora-pesquisadora passa por todo um caminhar referente à carreira do magistério. Mesmo com as dificuldades apresentadas, enxerguei que as professoras da pré-escola do município de Rondonópolis estão nesse processo de constituição e formação de saberes para a formação de

professoras-pesquisadoras. Para reforçar e fomentar esse perfil, é essencial investimento em formação continuada, desde aquelas professoras que estão em início de carreira, às que estão no percurso e aquelas que estão próximas do final dessa jornada. A formação precisa vir de forma que escute os anseios do corpo docente, pois é por meio dela que poderá ser possível estabelecer ações para uma formação que conheça verdadeiramente os problemas enfrentados pelo cotidiano escolar. Dentre uma das ações, trago a importância de pensar em momentos dentro das instituições escolares, buscando parcerias com as universidades presentes nesse município como forma de fazer esse elo entre o campo acadêmico e campo escolar.

Quando fazemos essa ligação entre essas duas instâncias, a possibilidade de sucesso é maior, a professora que está no chão escola necessita entender que é no aporte teórico que ela encontrará suporte para sua prática pedagógica, desmistificar a velha visão de que a teoria se separa da prática, ou o contrário, uma teoria só nasce após uma situação prática vivenciada. Essas professoras também precisam conceber que o pesquisador (mestrado ou doutorado) soma com seu conhecimento e, juntos, acham caminhos para fortalecimento da educação para infância.

Desde o início do mestrado, em 2022, momento que começou essa trilha do conhecimento, notei que algo em minha constituição se transformou, tanto no lado intelectual quanto no pessoal, e esta investigação não se finda aqui neste trabalho. Anseio que este estudo possa contribuir para futuras pesquisas que venham a ser configurar a partir desse momento. Aqui, foi retratada uma perspectiva, por um olhar, contudo, sei que desenvolver pesquisa em Educação parte do ponto de onde o sujeito se encontra, pois, um trabalho com esse viés é socialmente qualificado e firmado com a construção dos diversos conhecimentos.

Cursar o Mestrado em Educação, além dos conhecimentos epistemológicos construídos ao longo do curso, levou-me a compreender que os fenômenos que envolvem a Educação necessitam estar em constante discussão e pesquisa. E, especificadamente a pesquisa sobre o contexto da Educação Infantil, demanda essa constância e movimento incessante, por se tratar de uma etapa tão complexa, por ser algo ainda “novo” e por se tratar da atuação com uma etapa da vida que está (e precisa estar) ganhando cada vez mais visibilidade. As pesquisas sobre a atuação docente

nesse contexto devem ser mais problematizadas e com resultados possíveis de serem levados à realidade das instituições escolares.

Percebi, também, que esses momentos de estudos fortaleceram em mim a capacidade de olhar para as situações, para além daquilo que está posto. Outro potencial que vivenciei nesses dois anos foi a capacidade que precisamos ter de buscar a partilha e socialização de conhecimentos entre nossos pares e o poder que a escuta atenta possui de nos ajudar a procurar possíveis soluções. Ainda, sinto-me com a sensação de que posso ir um pouco além no que tange aos estudos, pois minha dissertação proporcionou algumas indagações que podem ser investigadas em um outro possível estudo, por isso, acredito que uma professora que está inserida num espaço institucional e educacional não tem como não ser pesquisadora e tematizadora/problematizadora de sua própria prática.

Tudo que foi visto, estudado, discutido e refletido durante as aulas, as orientações e as trocas com meus colegas contribuíram significativamente para a atualização do conhecimento e para o entendimento das diferentes abordagens. Isso reforçou o meu sentimento em relação à profissão docente, deu-me gás para seguir em frente e acreditar que é possível esperar dentro desse cenário educacional, sempre em frente à ética, ao comprometimento e à competência diante da minha trilha na carreira do magistério.

Estar em contato com as escritas das colegas (público-alvo da pesquisa), representou verificar a verdadeira imersão na realidade e ter a possibilidade de pensar criticamente sobre as situações e ver que há, sim, possibilidades de alteração e transformação da realidade apresentada. Tenciono, em um futuro próximo, ampliar minha pesquisa acerca da Educação e da docência, por ser algo que me instiga e depreendi como necessária para o processo educacional.

Como forma de agradecimento pela abertura e aceite para/com a realização da pesquisa e, também, percebendo-me em situação de privilégio pela oportunidade de cursar o mestrado e, ainda, como modo de evidenciar os resultados impulsionados pela pesquisa na qual as professoras participaram e em contexto no qual atuo, fica o meu comprometimento, como maneira de devolutiva, procurar as unidades escolares participantes desta dissertação para apresentar o resultado da investigação, mostrando os possíveis caminhos, bem como problematizando algumas questões que

foram levantadas durante a análise de dados, sugerindo possíveis momentos de formação nas escolas para enriquecer a formação e constituição das professoras como pesquisadoras e profissionais da Educação Infantil.

Outrossim, relativamente às professoras participantes desse estudo, averigui que apresentam uma visão positiva sobre Educação e, especialmente, um olhar amplo e sensível sobre o que é desenvolver seu trabalho com, na e para a infância, sendo um avanço significativo nas discussões pautadas nessa área. Reconheço que existem dificuldades, impactos e desafios no panorama atual da educação contemporânea. Por esse motivo, sugiro a continuidade de pesquisas futuras, com a intenção de prosseguir essa temática dentro da Educação Infantil, abrindo, assim, espaço e visibilidade para que as professoras da infância tenham o seu lugar nas discussões do âmbito educacional e acadêmico, visto que tenho a convicção de que o trabalho nessa etapa da Educação Básica é complexo, desafiador e, por conseguinte, a Educação Infantil precisa de professoras dispostas a contestar paradigmas prontos e defender aquilo que é propriamente da infância e para ela.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- ATAIDE, Costa Patricia. NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamenta. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016
- AZZI, Roberta Gurgel. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.
- BARBOSA, Marta Cristina. **A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB**. Parecer n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009b.
- BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Último acesso em 10 jan. 2023.
- CARVALHO. Rodrigo Saballa. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

COSTA, Francisca Thais Pereira; SILVA, Maria Miraíre Pereira; BESSA, Valkiria Tatiane Pereira; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf. Último acesso em 30 mar. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – Os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilio na Educação da primeira infância**/ Carolyn Edwards, Leila Grandini e George Forman: trad. Dayse Batista. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. P 159-176.

EMANUEL, Adriana Vaz Efisio. **A educação infantil e seus professores: desvelando o fio de suas formações**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência, aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2009. p. 55-80.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-288.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. **Formación y desarrollo de profesionales de la educación: un enfoque profundo**. USA: Deep University Press, 2015.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. Ciclo de vida de la enseñanza. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 266, p. 52-57, fev. 1998.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. Ciclos en la vida profesional de los profesores. **Revista de Educación**, Madrid, n. 306, p. 153-203, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FONTANA, Patrícia. **Saberes docentes e identidade do professor: biografias e trajetórias**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de formação (bildung). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan./mar. 2010.

FUSSINGER, Natana. **Saberes da docência: especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Pro infância de Frederico Westphalen e região**. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, 2021.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR

GAUTHIER, Clermont. Apresentação. In:_____. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GERHARDT; Tatiana Engel; SILVEIRA. Denise Tolfo. **Método de pesquisa**; Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão Para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: uma discussão a partir dos Estudos Culturais. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 15-32, set./dez. 2021.

GUIZZO, Bianca S.; FELIPE, Jane. Legislação e Políticas Públicas para a Educação Infantil: articulações com a formação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 3, p. 630-649, 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação (n. 4). 2. ed. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 2013. p. 31-61.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artemed, 2007. p. 37-63.

KLEIN, Juliana Mottini. **Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU – ULBRA) em cumprimento às exigências parciais para obtenção ao título de Mestre em Educação. Canoas 2015

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Série Prática Pedagógica. 10 ed.. Campinas/SP: Papyrus, 2008. p. 13-38.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiam, 1982.

KOSCHECK, Arcelita. **Os saberes e identidade docente na educação infantil**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, 2022.

LANIER, Judith; LITTLE, Judith. Research on teacher education. In: Wittrock, Merlin. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: Mcmillian, 1986. p. 527-569.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **Quem são os professores da primeira infância?: Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96**. 2016. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In: Textos de Alda Junqueira Marin, p. 105-115. Junqueira & Marin Editores, dez. 2019.

MENDES, Cristiane Rodrigues. **Saberes que constituem a identidade docente na Educação Infantil: perspectiva de professoras da rede pública de Dom Aquino/MT**.

2021. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, 2021.

MINIDICIONÁRIO DO ESTUDANTE. **Língua Portuguesa: A/Z** – São Paulo: DCL, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v. 27, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação**, v. 04, Porto Alegre/RS, Pannonica editora, 1991.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvin. Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 90-104.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: **Pedagogia(s) da infância: dialogando com passado: construindo o futuro**. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). Porto Alegre: Artemed, 2007. p. 18 -19.

PECK, Robert; TUCKER, James. Research on teacher education. In: TRAVERS, Robert (Org.). **Handbook of research on teaching**. 2 ed. Chicago: Rand MacNally, 1973. p. 940-978.

PESSOA, Camila Turati. **“Ser professora”**: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA. Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, set. 1997.

RONDONÓPOLIS, **Política Municipal de Educação Infantil**: construindo caminhos. Prefeitura Municipal de Rondonópolis. Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2016.

SILVA, Thiago Goncalves. **Os Aprenderes fazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2018.

SIMÕES, Estela Mari Santos. **A presença dos conhecimentos da neurociência cognitiva no capital de saberes de docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS, 2016.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo [manuscrito]: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás/GO, 2011.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Série Prática Pedagógica. 10 ed. Campinas/SP: Papirus, 2008. p. 39-55.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Autorização para a realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, Mato Grosso

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,, CPF N°, autorizo Marta Chrislainy Santos Fernandes (telefone – (66) 99982 4478, e-mail: marta_chrislainy@hotmail.com), orientanda da professora Doutora Jordana Wruck Timm, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen a realizar a pesquisa de campo, na modalidade pesquisa-ação com docentes e coordenadores/as da Educação Infantil do Município de Rondonópolis. A pesquisa em questão, objetiva investigar a constituição da identidade e saberes que formam o professor pesquisador que atua na infância. Apresentada pelo título: *Saberes docentes que constituem a identidade do professor-pesquisador que atua com as infâncias na rede pública de Rondonópolis/mt*

Destaco que fui informado que:

- A coleta de dados iniciará somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- Serão obedecidas as disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- Será assegurada a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantida a não utilização das informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução n° 466/2012 e Resolução n° 510/2016.

Rondonópolis, de de 2023.

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aos professores/as participantes da pesquisa)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE: 69010823.2.0000.5352)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada *Saberes docentes que constituem a identidade do professor-pesquisador que atua com as infâncias na rede pública de Rondonópolis/MT* a qual tem como objetivo geral Compreender quais saberes constituem a identidade do professor-pesquisador que atua com/para as infâncias e como ocorre seu processo formativo no contexto da rede pública de Rondonópolis/MT, os objetivos específicos estão delimitados em: a) Contextualizar teoricamente e historicamente os conceitos relativos a identidade e saberes docentes; b) Explorar sobre o perfil profissional do docente que atua com e para as infâncias; c) Pesquisar sobre o perfil e a formação do professor-pesquisador que atua com as infâncias da rede pública de Rondonópolis/MT. A referida pesquisa será realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Campus de Frederico Westphalen, tem como orientadora a professora Doutora Jordana Wruck Timm e como pesquisadora a mestranda Marta Chrislainy Santos Fernandes. O convite para sua participação ocorreu a partir da indicação da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, considerando os seguintes critérios indicados para a seleção de 4 escolas que atendam somente pré-escola. a) Que sejam efetivos e contratos na rede municipal de educação; b) Que sejam profissionais com diferentes idades cronológicas; c) Que sejam profissionais com diferentes tempos de carreira; d) Que hajam, no mínimo, 2 coordenadores/as pedagógicos/as. Caso aceite, sua participação se dará por meio de questionário, realizadas por meio de google forms, enviado de forma on-line, por whatsapp ou e-mail, com data agendada com a equipe gestora. Estas ações serão realizadas no decorrer do primeiro semestre de 2023. Destaco que para facilitar a análise da pesquisadora os questionários serão arquivados em formato digital, somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Estes materiais permanecerão arquivados em absoluto sigilo, sem quaisquer tipificação e identificação por um período de cinco anos e, após, inutilizados, tanto os físicos como os on-line. Os físicos, oriundos da pesquisa, serão descartados de forma ecologicamente correta, conforme lei vigente no momento e os on-line serão excluídos. Ressalta-se que sua participação é voluntária, não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora. Destaca-se também, que nenhuma pesquisa com seres humanos é isenta de riscos ou desconfortos, nesse sentido é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: como é um momento de escrita reflexiva, pode ocorrer que alguns docentes se sintam inibidos ou receosos para exporem suas vivências, práticas, saberes. Diante disso, medidas serão tomadas para a redução destes, tais como: incentivar o uso da escrita, como prática reflexiva colocando a importância da escrita, da formação continuada compartilhada; proporcionar um ambiente com cuidado humano em que os participantes se sintam acolhidos à participação. Os benefícios relacionados com a sua participação serão: além de reflexões e da possibilidade de ressignificar ou ampliar sua própria prática, será possível compartilhar e conhecer angústias e potencialidades do fazer docente de sua rede e contribuir para novos referenciais no que diz respeito a docência na Infância, sobretudo acerca da temática. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos

por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não envolve gastos financeiros por parte do pesquisado, por isso não há ressarcimento. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não abrirá mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo. Após ser esclarecido/a sobre as informações da pesquisa, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento apresenta-se em duas vias, uma delas ficará sob sua posse e a outra sob a posse da pesquisadora. Está composto por uma página, frente e verso, portanto, solicitamos sua assinatura em ambos os versos. A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação. Pesquisadora Responsável: Marta Chrislainy Santos Fernandes, no endereço: Rua Campo Grande, 1424, Jardim América, Rondonópolis, Mato Grosso, ou pelo telefone: (66) 999824478, e-mail: marta_chrislainy@hotmail.com, ou ainda, com Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP), Rua Assis Brasil – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00, Tel.: (55) 3744. 9200 – Ramal 306, Coordenadora: Prof^a. Dr^a. Marines Aires, Vice Coordenadora: Prof^a. Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco, e-mail: cep@uri.edu.br. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador