

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em
contexto de uma Formação in Lócus**

ANDRESSA DE OLIVEIRA MARTINS

SÃO CARLOS/ SP
2017

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em
contexto de uma Formação in Lócus**

ANDRESSA DE OLIVEIRA MARTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

Orientadora: Prof. Dra. Aline Sommerhalder

SÃO CARLOS/ SP
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

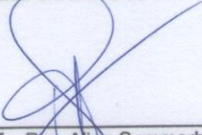


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

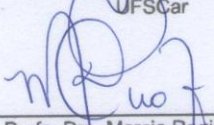
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

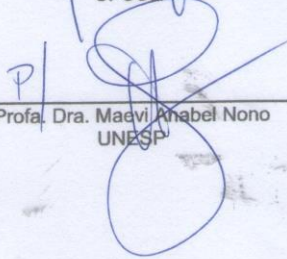
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Andressa de Oliveira Martins, realizada em 21/02/2017:



Prof. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar



Prof. Dra. Marcia Regina Onofre
UFSCar



Prof. Dra. Maevi Anabel Nono
UNESP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Cleide (in memoriam) e Antonio,
por dedicarem suas vidas à minha.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por nunca me desamparar e sempre iluminar meu caminho.

Profa. Dra. Aline Sommerhalder, por compartilhar desse sonho comigo e me ajudar a tornar essa pesquisa concreta, em um processo de orientação, escuta, diálogo, paciência e amizade. Obrigada por sempre me incentivar a ser melhor. Você foi fundamental!

Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, pelas contribuições nos exames de Qualificação e Defesa e também pela abertura do Projeto de Extensão Universitária para a realização desta pesquisa.

Obrigada por ser minha parceira de sonhos e sempre acreditar em mim.

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono, pela disponibilidade em me acompanhar durante os exames de Qualificação e Defesa. Obrigada pela leitura cuidadosa e atenta da Dissertação e pelas contribuições e ensinamentos.

Às educadoras do Projeto de Extensão Universitária, pelas aprendizagens, parcerias e colaborações.

Obrigada por me acolherem e embarcarem neste sonho junto comigo. Em especial à educadora Regina (in memoriam), que nos deixou no meio desta caminhada e com quem aprendemos exemplos de amor, amizade, luta e perseverança.

Aos/as integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças – CNPq.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos amigos, por me apoiarem em todos os momentos. Vocês tornaram essa jornada mais fácil.

À minha irmã Andrea, por sempre me incentivar a lutar pelos meus sonhos e me ensinar uma das formas mais lindas de amor: o amor de irmã.

Ao meu namorado Renan, pelo constante apoio, carinho e amor. Obrigada por sonhar junto comigo.

Aos meus pais, **Cleide** (in memoriam) e **Antonio**, por serem meus grandes exemplos de amor, respeito, luta e dignidade. A vocês, meu eterno amor e gratidão.

“Um macaco viu um peixe na água e o tirou de lá pensando que estava salvando sua vida. O peixe morreu. Como é importante entendermos o mundo do outro!” (AUTOR DESCONHECIDO).

RESUMO

Essa pesquisa foi produzida em um Projeto de Extensão Universitária. Para tanto, foi elaborada uma problemática, organizada em forma de questão: Que saberes de profissionais de Educação Infantil são revelados em um Projeto de Extensão Universitária? Sob esse questionamento, essa dissertação teve como objetivo compreender que saberes de profissionais de Educação Infantil são mostrados nesta Atividade de Extensão Universitária. Buscamos ainda levantar e descrever aspectos referentes à participação (estar em formação) dessas profissionais, nesse projeto, e identificar e analisar saberes revelados no contexto dessa ação de extensão universitária. De abordagem qualitativa, essa pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, em seguida, com o apoio teórico de autores como Kramer, Nóvoa, Tardif, Imbernón, Pimenta, Machado, Formosinho, Rosseti-Ferreira, Kishimoto, entre outros, buscamos maior aprofundamento no assunto. Construímos o referencial teórico em torno de temas como: formação de professores, Educação Infantil e saberes. A pesquisa de campo teve como instrumento para coleta de dados o grupo focal, com registro de filmagens e transcrição das imagens e áudio. Foi realizado com 16 profissionais de Educação Infantil – atuantes em creche (13 professoras, 1 diretora, 1 educadora física, 1 merendeira), participantes de um Projeto de Extensão. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Os dados da pesquisa foram organizados em duas categorias: “Estar no Projeto de Extensão Universitária” e “Saberes de Profissionais da Educação Infantil”. Os resultados da pesquisa revelaram saberes específicos para a atuação junto a bebês e crianças pequenas e também a importância da formação permanente, com ênfase no processo formativo que ocorre dentro deste Projeto de Extensão Universitária. A aproximação entre universidade e creches e pré-escolas, por meio desse Projeto, possibilitou a formação em contexto desse grupo de profissionais de Educação Infantil, uma vez que os resultados evidenciaram que essa Atividade de Extensão se constituiu enquanto espaço de colaboração, diálogo, reflexão, aprendizagem, troca de conhecimentos e experiências e também como espaço para afirmação profissional e reconhecimento de saberes.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Formação de professores; Saberes;

ABSTRACT

The present research was produced in the University Extension Project. For that, a problem was elaborated and organized in form of a question: what are the knowledges of Early Childhood Education professionals revealed in the University Extension Project? Under this questioning, this dissertation was aimed to understand what knowledges of Early Childhood Education professionals are shown in the Activity Extension. We also sought to raise and describe aspects related to the participation (training) of these professionals, in this project, and to identify and analyze the knowledge revealed in the context of this university extension action. From a qualitative perspective, this research was carried out by means of a bibliographical survey, followed by the theoretical support of authors such as Kramer, Nóvoa, Tardif, Imbernón, Machado, Formosinho, Rosseti-Ferreira and Kishimoto, among others to gain a higher knowledge of the subject. We built the theoretical referential around themes such as: teacher training, Early Childhood Education and knowledges. The field research had as instrument for data collection the focal group, with recording of footage and transcription of images and audio. It was carried out with 16 Early Childhood Education teachers - working in day-care centers (13 teachers, 1 head mistress, 1 physical education teacher, 1 lunch lady), participants in the VEREDAS Project. Data analysis was performed through content analysis. The research data were organized into two categories: "Being in the University Extension Project" and "Knowledges of professionals of Early Childhood Education". The results of the research revealed specific knowledge to perform with infants and young children and also the importance of continuing training, with emphasis on the training process that takes place within the University Extension Project. The approach between universities, day-care centers and pre-schools, through this Project, enabled the formation in context of this group of professionals in Early Childhood Education, since the results showed that this extension activity was constituted as a space for collaboration, dialogue, reflection, learning, exchange of knowledge and experiences, as well as a space for professional affirmation and recognition of knowledge.

Keywords: Early Childhood Education; teacher training; knowledge;

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Profissionais que atuam na CEMEI 1.....	72
Quadro 2 – Profissionais que atuam na CEMEI 2.....	73
Quadro 3 – Profissionais que atuam na CEMEI 3.....	73
Quadro 4 – Profissionais que atuam na CEMEI 4.....	73
Quadro 5 – Profissionais que atuam na CEMEI 5.....	73
Quadro 6 – Organização da Categoria 1: Estar no Projeto de Extensão Universitária.....	81
Quadro 7 – Organização da Categoria 2: Saberes de Profissionais da Educação Infantil.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Percursos, trajetórias e processos formativos.....	14
CAPÍTULO 1 – EDUCAR-SE: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
1.1 - Processos Formativos de Professores: em defesa de uma formação permanente, in lócus e contextualizada.....	30
1.2 - Professora de Educação Infantil: Formação e Fazeres.....	45
CAPÍTULO 2 – PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUÊ, ONDE E COMO APRENDEM?.....	53
2.1 - Processos de (re)construção de saberes de docentes.....	54
CAPÍTULO 3 – CAMINHO METODOLÓGICO.....	66
3.1 - Natureza da Pesquisa.....	67
3.2 - Contexto da Pesquisa: O Projeto de Extensão Universitária.....	69
3.3 - Participantes da Pesquisa.....	72
3.4 - Coleta de Dados.....	75
3.5 - Análise dos Dados.....	79
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	83
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	163
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICES.....	181

INTRODUÇÃO

“A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.” (GUIMARÃES ROSA)

Percursos, trajetórias e processos formativos...

Nasci em 1992, na cidade de São Carlos, município do interior de São Paulo. Sou filha caçula de Antonio e Cleide. Minha mãe professora por formação, porém durante toda a vida trabalhou como atendente de uma empresa de telecomunicações. Meu pai cursou apenas o Ensino Fundamental e trabalhou por 25 anos como supervisor de produção na indústria.

Minha infância foi marcada por muitos momentos felizes compartilhados com meus pais e minha irmã Andrea, 6 anos mais velha que eu. Desde muito pequena, frequentei a igreja com minha família e grande parte das lembranças que tenho de minha infância são nesse espaço.

Na igreja, fiz minhas primeiras amizades fora da família. Recordo-me com muito carinho da escolinha da igreja. Nesse espaço, ficavam crianças de todas as idades juntas, fazíamos brincadeiras, líamos a bíblia, pintávamos desenhos, cantávamos músicas, ensaiávamos peças de teatro. A professora da escolinha se chamava Maria, mais conhecida como Tia Maria. Tia Maria era mãe de Letícia, uma menina que tinha a mesma idade que eu e que foi minha melhor amiga de infância.

Maria, além de ser professora da escolinha da igreja, também lecionava na Educação Infantil, em uma escola municipal da cidade. Cresci admirando Tia Maria, ela tornava as coisas mágicas. Até hoje, a tenho como referência de professora. Me lembro das tardes que passávamos em sua casa, ensaiando músicas, peças de teatro e danças para apresentação na igreja.

Na **Educação Infantil**, também tive professoras que muito me marcaram. As professoras da escola que frequentei eram muito carinhosas. O uniforme de trabalho dessas professoras era uma jardineira vermelha, com um lenço no pescoço, e usavam um coque como penteado. Eu olhava para aquelas professoras e pensava: ‘quando crescer, quero ser como elas’. Por diversas vezes coloquei os lenços de minha mãe e pentei o meu cabelo como o de minhas professoras.

Entre minhas brincadeiras favoritas de criança, estava a leitura, mesmo sem saber ler. Quando fui para a pré-escola, as professoras começaram a ensinar algumas letras, então tomei uma decisão: não poderia mais ser analfabeta, tinha que aprender a ler e escrever.

Na minha casa existiam muitos livros de história infantil, eu sentava-me na garagem em uma pequena cadeirinha de balanço amarela e tentava juntar as letras, minha mãe também me passava algumas atividades de leitura e escrita, em complemento à escola.

Com 5 anos de idade, eu já sabia ler e escrever e no natal ganhei de minha tia materna o melhor presente que uma criança recém alfabetizada poderia ganhar. Era uma coleção de livros, que se transformava em uma casinha, li aqueles livros várias vezes e os tenho até hoje.

Meu pai foi meu grande parceiro de brincadeiras na infância. Como ele se aposentou quando eu tinha 4 anos, estava sempre comigo. Foi ele quem me ensinou a andar de bicicleta. Todos os dias de manhã íamos até um parque próximo de casa para treinar. Quando comecei a andar sem erros, ele me deu uma ‘carta de motorista’ de bicicleta.

Quando criança, eu também gostava muito de brincar de boneca e como meu pai não brincava de boneca comigo, acabei por transformar os braços dele em meus bonecos. O braço direito era o ‘Fifi’ e o braço esquerdo o ‘Danilo’. Todos os dias de manhã, a brincadeira se repetia enquanto o meu pai assistia o jornal. Essa brincadeira se estendeu para toda família, o braço de cada um tinha um nome.

Quando eu estava com minhas amigas gostava muito de brincar de *Barbie*. Passávamos à tarde toda montando a casa da *Barbie*. Do tanque de lavar roupa fazíamos a piscina, dos lenços de meu pai os vestidos, e cada objeto da casa ganhava uma finalidade na brincadeira. Essas brincadeiras também se estendiam para a escola de Educação Infantil. Recordo-me que, muitas vezes, levei minhas bonecas para a escola e tantas delas, tive que esconder, pois não era o dia do brinquedo.

No **Ensino Fundamental**, conheci novas brincadeiras e deixei outras tantas de lado. Quando fui com meus pais fazer minha matrícula na 1ª. série, olhei para o pátio e procurei o parque, o tanque de areia, mas nada disso existia ali, apenas conseguia espiar pelas portas entreabertas fileiras de carteiras dentro de uma sala vazia e escura. Isso me assombrava, porém ao mesmo tempo despertava minha curiosidade para conhecer esse novo mundo, chamado Ensino Fundamental.

No começo da 1ª. série, me sentia muito incomodada na escola. Não tinha mais brincadeiras, não podia conversar, tinha que ficar sentada em fileira. Me incomodava também com o conteúdo que era trabalhado pela professora. Como a maioria das crianças da minha turma ainda não estavam alfabetizadas, a professora ensinava novamente tudo que eu já havia aprendido na Educação Infantil. Relatei para a professora que eu estava impaciente com isso e, ela me sugeriu a leitura de alguns livros para quando eu terminasse minhas atividades. Isso fez com que eu fosse me encantando cada vez mais pelos livros e também pela professora, ela tinha uma voz agradável e cheirava erva doce. Mais uma vez, a figura de uma professora foi se construindo enquanto aquilo que eu almejava ser.

Logo que ingressei no Ensino Fundamental, comecei a fazer balé junto com Letícia, minha melhor amiga de infância. Ela estudava em outra escola e como sua mãe, Tia Maria, trabalhava até tarde, quando saímos do balé ela ficava em minha casa. Letícia tinha muitas tarefas da escola para fazer e eu adorava ajudá-la e sempre queria ensinar algo novo. A mãe dela gostava muito que eu a ajudasse com as tarefas, pois dizia que quando eu explicava ela conseguia compreender muito bem.

Minha paixão por ensinar as pessoas foi crescendo. Minha avó materna sempre me pedia ajuda para leitura da bíblia, então decidi que iria ensiná-la a ler e escrever. Comprei uma lousa pequena, muitos gizos coloridos e um caderno para minha avó. Diversas vezes por semana, eu ia até a casa dela, pendurava a lousa na cozinha e começava a ensiná-la. Lembro-me que fazia muitos ditados com ela, além de momentos de contação de história.

Nessa época, eu já dizia que queria ser professora, pois ensinar os outros era minha paixão e a escolinha minha brincadeira favorita.

Na 4ª série tive outra professora pela qual me apaixonei. Ela sempre organizava a classe em duplas e pedia para que um aluno corrigisse a tarefa do outro. Lembro-me que um dia essa professora me disse que eu levava jeito para seguir a carreira docente.

Com essa professora ganhei um prêmio. Minha redação foi selecionada como a melhor redação da escola em um concurso. No dia da entrega do prêmio, fui homenageada e me senti a pessoa mais importante do mundo, meus pais estavam lá, orgulhosos de mim.

Desde então, passei a me dedicar a escrever textos, pedi para que minha mãe comprasse um caderno, pois queria escrever um livro. Todo dia antes de dormir, escrevia um pouco no caderno, porém eu queria escrever um livro grande, de romance. Cheguei a escrever umas 30 páginas, mas nas férias acabei desanimando.

Durante todo o Ensino Fundamental levei comigo a certeza de que queria ser professora. Essa certeza se estendeu também ao ensino médio e sempre fui muito incentivada por meus pais. No **Ensino Médio** tive algumas mudanças em minha vida. Eu não era mais criança, havia trocado as brincadeiras de *Barbie* e escolinha por passeios com as amigas e namorado, o conforto do carro de meu pai que me levava para a escola, pelo ônibus.

Nesse período, aumentou também a pressão da escola e de meus pais para maior dedicação aos estudos, pois em breve prestaria o vestibular. Minha decisão já estava tomada, prestaria Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos.

No 2º ano do Ensino Médio tive uma professora de espanhol que reforçou em mim a certeza de seguir carreira docente. Ela era muito atenciosa comigo, me convidou para fazer parte do jornal da escola, sempre marcávamos reuniões fora dos horários de aula, como ela

era muito nova, acabamos nos tornando amigas. Nesse mesmo período, descobri que minha mãe estava com câncer. Eu e minha família ficamos abalados e essa professora me deu grande apoio nesse momento.

No 3º. colegial, retornei das férias escolares no dia 27 de Julho e no mesmo dia, à noite, minha mãe veio a falecer. Esse episódio me afetou muito em todos os sentidos. No dia 28 de Julho, as aulas foram suspensas devido à epidemia da gripe H1N1. Isso fez com que eu tivesse um tempo para me reorganizar e me reestabelecer. Aquele foi o ano mais triste de minha vida e seria o mesmo ano de minha formatura do Ensino Médio.

No final do 3º. colegial, tive que escolher o que iria fazer no ano seguinte. Meu pai me pressionava para que fizesse faculdade, pois sempre dizia que esse era o desejo de minha mãe. Eu tinha algumas dúvidas do que queria fazer e se queria fazer faculdade já no próximo ano, mas com a pressão de meu pai, não tive escolhas.

Minha primeira opção sempre foi Pedagogia, mas nessa época, por acreditar que não passaria na Universidade Pública e por não querer cursar Pedagogia na faculdade particular de minha cidade, por conta da curta duração do curso (3 anos), comecei a pensar em cursar Biomedicina ou Administração de Empresas. Na verdade, eu estava muito confusa.

Naquele ano, prestei vestibular apenas para a Universidade Federal de São Carlos, para o curso de Pedagogia. Confesso que, como eu estava muito confusa e indecisa, acabei não estudando como deveria para o vestibular e na hora da prova senti dificuldades.

Após fazer o vestibular, fui perdendo minhas esperanças de fazer Pedagogia, pois acreditava que não seria aprovada na Universidade Federal de São Carlos. Pensei que se não passasse no vestibular naquele ano, faria outro curso superior na faculdade particular e tentaria novamente o vestibular para Pedagogia no ano seguinte.

Nesse período, fiquei muito em dúvida de qual curso fazer na faculdade particular. No início de 2010, a primeira chamada da Universidade Federal de São Carlos já tinha saído, e para minha decepção, eu não havia sido aprovada.

Na faculdade particular, inicialmente fiz minha matrícula para o curso de Biomedicina, mas não sabia se era realmente isso que eu queria. Antes das aulas iniciarem naquele ano, resolvi mudar de curso, então decidi que faria Administração de Empresas.

Lembro-me do meu primeiro dia de aula no curso de Administração. Cheguei na sala e sentei-me na primeira carteira. Nesse primeiro dia, tive aula com diferentes professores e um deles perguntou qual era nossa experiência com a Administração. Ao ouvir os outros alunos contando sobre suas experiências, percebi que não estava no local certo, não era aquilo que eu queria para mim. Desde pequena nunca gostei de coisas estáticas, sou apaixonada pelo

movimento, pela interação, pelo novo e pelo inesperado. Percebi que eu não me adequaria a esta profissão.

No terceiro dia que eu deveria ir para aula do curso de Administração, foi divulgada a segunda chamada da Universidade Federal de São Carlos e eu havia sido aprovada. Aquele dia foi um dos mais felizes de minha vida. Consigo me lembrar da alegria de meu pai e de minha irmã quando dei a notícia para eles. Finalmente eu me sentia feliz em relação a um curso superior e mais feliz ainda por saber que eu conseguiria realizar o desejo de minha mãe, em todos os sentidos, sua filha iria estudar Pedagogia, em uma Universidade Pública.

Em março de 2010, iniciei minha **Graduação em Pedagogia**, na Universidade Federal de São Carlos. Desde que iniciei a Graduação sempre tive o desejo de atuar na Educação Infantil e isso foi se transformando em certeza, a partir das disciplinas cursadas e dos Estágios Supervisionados realizados. Sempre que dizia para as pessoas que queria trabalhar na Educação Infantil, logo vinham os questionamentos: Mas você vai cuidar de criança? Você está estudando em uma Universidade Federal para trocar fraldas? Você vai estudar tanto para ganhar tão pouco?

Minha vontade em trabalhar com bebês e crianças pequenas e os questionamentos que as pessoas me faziam aguçaram minha curiosidade para conhecer de forma mais aprofundada quem é a professora de Educação Infantil, sua formação e fazeres.

No 4º. ano de Graduação, tive uma disciplina com uma professora que se dedica ao estudo da formação de profissionais que atuam na Educação Infantil. Nos intervalos da disciplina, essa professora comentava com os alunos sobre um projeto que estava desenvolvendo em uma creche municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Em sua fala, ela enfatizava a questão da valorização e do reconhecimento da professora de Educação Infantil e a importância de ouvir as vozes dessas profissionais. Conversei com a professora e lhe disse que tinha interesse em participar do Projeto. Na outra semana, eu já estava na creche com as professoras.

Desde então, venho participando como assistente deste Projeto de Extensão Universitária e do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência (CNPq).

A partir dessas experiências, nos anos de 2013/ 2014 desenvolvi duas pesquisas de iniciação científica, sob orientação da Professora Dra. Márcia Regina Onofre, neste Projeto de extensão, a primeira intitulada “A creche como espaço de aprendizagem: analisando os processos de formação e práticas pedagógicas das professoras e educadoras de uma CEMEI de São Carlos, SP” (MARTINS, 2014a), com financiamento do CNPq, e a segunda intitulada

“Saberes da creche: Um olhar sobre os processos formativos e identidade profissional das professoras de uma CEMEI de São Carlos, SP” (MARTINS 2014b), com financiamento da FAPESP.

Os resultados dessas pesquisas apontaram como fundamental e urgente repensar a formação das profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas, tendo como princípio básico uma formação pautada na colaboração, na realidade de trabalho e no processo de construção e reconstrução de identidades e saberes.

Considerando as investigações realizadas, as vivências e discussões durante minha Graduação e minha participação em Grupos de Estudo, Projetos de Pesquisa e de Extensão Universitária voltados para os processos formativos e saberes das profissionais que atuam na Educação Infantil, em 2014, ano em que concluí minha Graduação em Pedagogia, prestei o processo seletivo para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos. Nesse caminho, no ano de 2015 ingressei no **Mestrado**, na linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos, sob orientação da Professora Dra. Aline Sommerhalder.

Durante os dois anos de Mestrado tive diversas experiências e vivências acadêmicas que muito contribuíram para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora e concomitantemente, para o amadurecimento desta pesquisa. Entre essas experiências destaco as disciplinas ‘Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I e II’, ofertadas pela linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos educativos de Crianças (CNPq), a participação em eventos acadêmicos e os encontros de orientação com a Professora Dra. Aline Sommerhalder

A disciplina ‘Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I e II’ foi fundamental para a compreensão da linha de pesquisa em que estou inserida, da prática social e dos processos educativos investigados neste estudo. A participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças (CNPq), permitiu aprimorar a escrita acadêmica, aprofundar o conhecimento sobre as metodologias da pesquisa científica, bem como elucidar alguns conceitos. Outro ponto muito relevante no grupo de estudos foi o de compartilhar com os demais participantes que desenvolvem suas investigações na pós-graduação, além do convívio com os docentes pesquisadores/as. Tive a oportunidade de apresentar o meu projeto de pesquisa no grupo e receber comentários dos demais colegas e professores que participam do mesmo. Ouvir os colegas do grupo também sobre suas pesquisas e comentar sobre as mesmas, me fez amadurecer em alguns aspectos enquanto pesquisadora. Acredito que essa troca foi essencial para minha formação.

Considero ainda importante ressaltar a contribuição das participações, apresentações e publicações de trabalhos em eventos e revistas. A participação nesses eventos contribuíram para minha formação enquanto pesquisadora e para o aprimoramento de meu projeto. Ouvir palestras e debates sobre o tema me suscitaram alguns questionamentos e despertaram a necessidade do aprofundamento dos estudos. As apresentações de trabalho nesses eventos permitiram ouvir outras pessoas comentando sobre o meu trabalho, bem como me fez refletir e repensar alguns aspectos.

Os encontros de orientação com a Professora Dra. Aline Sommerhalder foram essenciais desde o início do Mestrado para a elaboração e escrita desta pesquisa. A troca e os diálogos entre orientanda e orientadora foram chave nesse processo de amadurecimento. As reuniões semanais possibilitaram o aprimoramento da escrita, um novo olhar (e mais crítico) para o tema a ser investigado, bem como as indicações e buscas incessantes por materiais de estudo.

A partir dessas experiências pessoais e profissionais e do interesse em pesquisar processos formativos e saberes de professoras da Educação Infantil, escolhemos um Projeto de Extensão Universitária para a produção desta pesquisa. A escolha de produção de uma pesquisa em nível de Mestrado nesse grupo se dá por toda minha trajetória de inserção no Projeto, enquanto colaboradora e pesquisadora, e também decorre do fato de ser um grupo que se construiu de forma colaborativa, a partir das necessidades e demandas da prática de ser professora de Educação Infantil.

O Projeto tem como objetivo a formação continuada e em serviço (IMBERNÓN, 2009a; MACHADO; FORMOSINHO, 2009) de professoras da Educação Infantil e como pontos importantes a busca da resignificação das identidades das participantes, a formação a partir dos temas de interesse das profissionais atuantes na escola pública municipal e a valorização dos saberes da prática dessas profissionais (ONOFRE, 2012).

Os encontros do Projeto trazem à tona o que é ser professora de bebês e crianças pequenas, as dificuldades e desafios, os saberes construídos ao longo da carreira e as necessidades de formação dessas profissionais. Nesta direção, o Projeto se pauta em uma formação apoiada na reflexão crítica, teórica e prática, buscando superar a dicotomia existente entre teoria e prática, pensar e agir (PIMENTA, 1997).

Desse modo, o Projeto ocorre em um processo de liberdade e diálogo, com a finalidade de valorizar os saberes da experiência feita, utilizando essas experiências como fonte de reflexão teórica, caminhando no sentido de reconhecer a especificidade de atuação das profissionais de Educação Infantil, afastando suas práticas dos fazeres domésticos e

contribuindo para a valorização dessas educadoras que desenvolvem uma profissão marcada por suas peculiaridades e complexidades.

Acreditando na construção coletiva e na parceria entre escola e universidade, esta Atividade de Extensão busca levantar discussões e reflexões sobre a ausência de valorização e reconhecimento social e profissional destinada às educadoras de creche e professoras de Educação Infantil no Brasil, tanto nos âmbitos político e social quanto no âmbito educacional (KRAMER, 2011; KISHIMOTO, 2010; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Infelizmente os estudos mostram que as profissionais que atuam na Educação Infantil são vistas socialmente como ‘educadoras natas’, ‘tias’, ‘cuidadoras’, ‘professorinhas’, que realizam suas atividades por ‘dom’, ‘amor aos pequenos’, ‘caridade’, ‘benevolência’, ‘sacerdócio’, ‘incapacidade de saber lecionar em outros níveis de ensino’ (LOURO, 2006; ASSIS, 2007; KISHIMOTO, 1999).

A dificuldade da afirmação desses docentes enquanto profissionais se dá pelo fato da própria sociedade imaginar que a condição de ser mulher já habilita uma pessoa a ser professora de crianças pequenas, resultando na falta de reconhecimento e valorização da sociedade perante os professores que atuam com crianças pequenas, dificultando conseqüentemente a construção de uma identidade para esses profissionais (TARDIF, 2008).

A precariedade de alguns cursos de formação destinados aos professores de creches e pré-escolas e a pouca exigência formativa para atuar nesta etapa educativa reforça essa questão e atenua a política de exclusão dessas profissionais no campo da educação (KISHIMOTO, 1999).

Nesse cenário de exclusão profissional apontado por Kishimoto (1999), conseqüentemente, os saberes e as ações dessas profissionais são desvalorizados. Assim, consideramos como fundamental que as profissionais de Educação Infantil se reconheçam enquanto produtoras de saberes e que se reconheçam na condição de educadoras. Se faz necessário que essas profissionais tenham suas vozes escutadas, para visibilidade de seus saberes.

Desse modo, essa pesquisa se torna importante para a formação de professores e também para a Educação Infantil, pois irá olhar com mais atenção para os saberes que são construídos e reconstruídos pelas profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas. As ‘vozes’ dessas professoras podem convergir para um maior reconhecimento dos processos educativos que ocorrem nas relações que são vividas entre elas, em diversas experiências, como no Projeto, e com os bebês e as crianças pequenas, na interação entre o cuidar/ educar, buscando a afirmação de saberes que são criados e recriados cotidianamente por essas

profissionais, em suas práticas. Esses saberes podem trazer novos elementos para o pensar e os fazeres na Educação Infantil, pois podem ser saberes da realidade de trabalho desse grupo e/ou saberes de vida, da formação e prática docente (TARDIF, 2000; 2008; NÓVOA, 2013; PIMENTA, 2002).

A partir do exposto anteriormente, realizamos um levantamento bibliográfico para conhecer as pesquisas acadêmicas já produzidas que contemplassem a formação permanente e saberes de profissionais que atuam na Educação Infantil, buscando propor um tema e uma problemática inovadora para este estudo. A revisão bibliográfica foi realizada por meio do levantamento de dissertações e teses que se relacionam ou se aproximam da temática desta pesquisa de mestrado.

Utilizamos como base de busca o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e também o site do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, acessados pelos respectivos endereços eletrônicos: www.bancodeteses.capes.gov.br e http://www.ppge.ufscar.br/?page_id=109. Este levantamento foi realizado durante os meses de agosto e setembro do ano de 2015, por meio digital.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, restringimos a busca aos Programas de Pós-Graduação em Educação, considerando que essa pesquisa é desenvolvida em um Programa de Educação, buscamos conhecer o que os outros Programas de Educação estão produzindo sobre o tema.

Em ambas as bases de busca, selecionamos o período de 2010 a 2015, pois esse período de cinco (5) anos abrange produções acadêmicas mais atuais. Ao escolher os termos possíveis a serem utilizados na busca para representar o tema desta pesquisa, chegamos à escolha dos seguintes descritores associados: ‘Educação Infantil’ e ‘Formação continuada de professores’; ‘Educação Infantil’ e ‘Saberes Docente’. Salientamos que utilizamos o termo saberes acompanhado da palavra docente como estratégia para encontrar as pesquisas mais próximas ao tema, durante a busca, considerando que esses termos de forma isolada iriam abrir um leque muito grande de pesquisas sobre outras temáticas.

Cento e vinte e dois (122) registros foram encontrados e são utilizadas nesse texto oito (8) produções. Utilizamos como critério para seleção e exclusão das investigações a aproximação com o tema e com o objetivo da presente pesquisa. Assim, excluimos as pesquisas que abordavam conteúdo específicos de formação com apenas uma determinada temática, trabalhando com saberes isolados e pesquisas que trabalharam com formação inicial de professores.

Primeiramente, apresentaremos as pesquisas relacionadas ao tema e que foram produzidas no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, no qual essa pesquisa também se insere. Em seguida, apresentaremos as demais pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES.

A dissertação ‘Aprendizagem Profissional da Docência: Que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?’ de autoria de Monique Aparecida Voltarelli, realizada no ano de 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na Linha de Pesquisa: ‘Formação de Professores e outros agentes: novas tecnologias e ambientes de aprendizagem’, caracterizou que saberes têm as professoras que trabalham com crianças de zero a três anos e como elas aprendem a serem professoras de creche. A questão de pesquisa foi ‘Como se configuram os saberes docentes de professoras iniciantes para atuar em creches?’ A partir dessa pesquisa verificou-se que as professoras não conseguiram nomear que saberes possuem, mas mostram que sabem o que trabalhar com as crianças e onde procurar atividades, bem como conhecem a importância de realizar um trabalho pautado no cuidar e no educar. Os dados da pesquisa revelaram ainda que as principais aprendizagens para a docência na creche advêm da prática profissional e da troca de conhecimentos com as demais profissionais.

A tese de doutorado de Ana Cristina Bragatto ‘Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados’, realizada no ano de 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos na Linha de Pesquisa: ‘Educação Escolar: Teorias e Práticas’, caminhou nessa mesma direção. A pesquisa identificou quais são e como acontecem as aprendizagens que decorrem na formação docente de professoras para trabalhar especificamente com crianças de zero a três anos. Os dados revelaram que as fontes para o aprender a ser professor na Educação Infantil são o acolhimento da professora pela instituição, as relações com as demais profissionais, com as crianças, com a família e com a equipe de apoio da instituição. Além disso, destacou-se também a importância dos momentos de estudo, de formação e a proposta pedagógica institucional.

Essas duas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos apontaram aspectos relevantes em relação aos saberes docentes das professoras que atuam na Educação Infantil, revelando por meio das duas pesquisas que a prática docente produz saberes com relação ao ser professora de crianças pequenas. Essas pesquisas evidenciaram ainda a importância da colaboração e da troca com os pares profissionais, no entanto, em algumas situações ainda não identificadas pelas

próprias professoras. Podemos observar ainda que, ambas as pesquisas focalizaram especificamente os saberes docentes.

Ainda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, encontramos a pesquisa de mestrado de Valéria Aparecida Vieira Velis, realizada na Linha de Pesquisa: ‘Educação Escolar: Teorias e Práticas’, no ano de 2013. A pesquisa intitulada ‘Formação de educadores em Rio Claro a partir de uma proposta centrada na escola’, analisou o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Rio Claro, evidenciando contribuições percebidas e dificuldades a enfrentar. É importante elucidar que esse Programa tinha como foco o deslocamento até a unidade escolar, tomando esse local enquanto espaço de reflexão e auto-formação dos profissionais que lá atuam. Os dados apontaram que o incentivo a participação foi a maior contribuição do programa e a organização do tempo o maior desafio a enfrentar.

Com relação às pesquisas encontradas para além do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, temos a dissertação de mestrado de Maria Cristina de Oliveira, intitulada ‘A Educação Infantil Pública de Campinas e a formação de professores: de qual formação falamos?’, desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no ano de 2011. A pesquisa objetivou conhecer e refletir sobre as contribuições que a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas trouxe para as práticas docentes de professores de Educação Infantil, e teve a seguinte questão de pesquisa: ‘Os cursos/ grupos de formação centralizados da Secretaria Municipal de Educação, oferecidos aos professores de Educação Infantil, nas vozes de alguns profissionais desta etapa da educação básica, contribuem para o aperfeiçoamento das ações docentes relativas ao processo de ensino/aprendizagem nas unidades educacionais municipais de Educação Infantil?’. Os dados revelaram que um dos desafios dessa formação continuada é articular as propostas formativas com as práticas docentes, bem como aumentar o número de cursos e de vagas para os professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

Nessa mesma direção, a pesquisa de mestrado de Nureive Goularte Bissaco, intitulada ‘FORMAÇÃO CONTINUADA: Uma trajetória necessária para a busca da reflexividade como qualidade pedagógica’, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2012, analisou as implicações resultantes da participação do docente de Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores que atendiam as preocupações práticas dos professores, visando compreender sua influência para uma prática docente crítica e reflexiva. Os dados desta pesquisa reafirmam a importância de aprofundar discussões acerca

do tema sobre formação continuada de professores, acreditando que esta possa ser uma das possibilidades para que a prática educativa seja permeada por momentos de reflexão em busca de aprimorá-la e ressignificá-la de maneira mais próxima do professor diante dos desafios cotidianos.

A dissertação de mestrado de Elizangela Amaral Guedes intitulada 'Formação continuada para professores de Educação Infantil: concepções de profissionais da Rede Municipal de ensino de Fortaleza', desenvolvida pela Universidade Federal do Ceará, no ano de 2011, caminhou nessa mesma direção. A pesquisa analisou as concepções de formação continuada e a percepção das formações continuadas vivenciadas no período de 2005 a 2010 de um grupo de profissionais formado por técnicas de educação e professoras que atuam na Rede Municipal de ensino de Fortaleza, no Ceará. Os dados indicaram que as concepções de formação continuada das técnicas de educação relacionavam-se à atualização e ampliação do conhecimento e a concepção das professoras ressaltaram a necessidade de mudança na prática pedagógica. Os dados evidenciaram a oportunidade de troca de experiência com as colegas de profissão e a reflexão sobre a prática por meio da relação teoria/prática na formação continuada.

A tese de doutorado de Marta Maria Gonçalves Balbe 'A contribuição da formação continuada para os professores da Educação Infantil da instituição adventista do Paraná: Regional Norte', desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 2011, compreendeu como o processo de formação continuada que acontece no interior das instituições escolares contribui para a vida pessoal e profissional de professores. Os dados da pesquisa evidenciaram que a formação inicial é insuficiente para responder a complexidade do cotidiano escolar, assim, para essas professoras a formação continuada é um processo importante, pois traz as relações da teoria e da prática. Os dados revelaram ainda que a formação que ocorre em serviço vai além da instrumentalização para a prática docente.

Andreia Veridiana Antich realizou a pesquisa de mestrado em Educação, intitulada 'Formação Continuada: Repercussões na prática docente' pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no ano de 2011. A pesquisa analisou as repercussões do curso de formação continuada desenvolvido pelo NUPE-USININOS (Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação) na prática docente das professoras de Educação Infantil, participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008. Os dados revelaram que essa proposta de formação continuada viabilizou um espaço de estudo e de troca de conhecimentos que possibilitou as docentes ressignificar saberes que resultaram em mudanças em suas práticas docentes.

Conforme mostra a revisão bibliográfica apresentada, poucas pesquisas relacionadas à formação e saberes de professores para a Educação Infantil foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos no período selecionado e nenhuma foi identificada nesse levantamento como sendo produzida na Linha de Pesquisa: ‘Práticas Sociais e Processos Educativos’.

Outro ponto relevante é que em nenhuma das pesquisas encontradas as professoras foram protagonistas no processo formativo. Algumas pesquisas trazem como dado a questão das aprendizagens docentes na troca com as colegas de profissão, porém em nenhuma das pesquisas esse era um dos objetivos dos ‘cursos’ ou ‘programas’ de formação, como no caso desta, que considera a formação em colaboração.

Essa pesquisa ainda, diferentemente dessas já produzidas no campo, compreende a formação não apenas enquanto formação profissional, mas sim enquanto um formação permanente e para a vida, entendendo que o ser humano se forma de maneira integral a partir das diferentes práticas sociais das quais participa (OLIVEIRA et al., 2014; FREIRE, 1987).

Somando a isso, algumas dessas pesquisas selecionadas na revisão bibliográfica foram realizadas em contexto de ‘cursos’ ou ‘programas’ de formação continuada oferecidos e/ou projetados pela Secretaria Municipal de Educação, diferentemente da investigação em questão, em que o Projeto de formação se configura enquanto uma Atividade de Extensão Universitária que surgiu por interesse e solicitação das próprias professoras de Educação Infantil.

Nesse sentido, mediante as produções acadêmicas já realizadas e acreditando na construção coletiva do grupo de profissionais que atuam na Educação Infantil participantes de um Projeto de Extensão Universitária, uma problemática, organizada em forma de questão, foi elaborada para esta pesquisa:

Que saberes de profissionais de Educação Infantil são revelados em um Projeto de Extensão Universitária?

A questão elaborada considera que há saberes que são revelados nesta prática social de ‘Estar em Formação’, entendendo que em todas as práticas sociais há processos educativos, ou seja, há saberes revelados, transmitidos, fortalecidos (OLIVEIRA et al., 2014). A partir desta questão, o objetivo geral consistiu em compreender que saberes de profissionais de Educação Infantil são mostrados nesta Atividade de Extensão Universitária. Enquanto objetivos específicos buscamos 1. Levantar e descrever aspectos referentes à participação (estar em formação) dessas profissionais, neste Projeto 2. Identificar e analisar os saberes

revelados por essas profissionais de Educação Infantil no contexto dessa ação de Extensão Universitária.

Considerando o exposto acima, justificamos a relevância desta pesquisa que visa ainda afirmar a creche como lócus privilegiado de formação, em um processo de deslocamento da universidade para a escola (KRAMER, 2005; IMBERNÓN, 2009a), reconhecendo as profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas como construtoras e reconstrutoras de saberes, considerando essas profissionais enquanto formadoras, participantes ativas de sua formação e colaboradoras na formação que se dá neste grupo do Projeto.

A presente pesquisa contribuirá com reflexões que poderão subsidiar a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças pequenas, defendendo uma formação em colaboração e em contexto, uma formação para vida (IMBERNÓN, 2009a; FREIRE, 1987; NÓVOA, 1997; VEIGA, 2009). Com esta pesquisa visamos melhorias na qualidade da formação dessas profissionais, reconhecendo a creche como lócus privilegiado de formação e reconhecendo as profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas também como produtoras de saberes.

Buscando responder à questão de pesquisa elaborada e alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa foi organizada em capítulos quatro (4) capítulos:

O capítulo 1 – *Educar-se: Processos de Formação de Professores* – está subdividido em dois itens. No primeiro, *Processos Formativos de Professores: em defesa de uma formação permanente, in lócus e contextualizada*, abordaremos a temática: formação permanente de professores. Ao longo deste item apresentaremos discussões pertinentes ao tema, perpassando pelas concepções históricas de formação e a defesa de uma formação permanente. No segundo item, *Professora de Educação Infantil: Fazeres e Formação*, abordaremos questões referentes a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil e a singularidade dos fazeres nesta etapa educativa.

No capítulo 2 – *Professoras de Educação Infantil e seus saberes: o quê, onde e quando aprendem?* trabalharemos com as temáticas: saberes e identidade. No decorrer do capítulo abordaremos questões referentes ao processo de (re)construção de identidades e saberes dos docentes, com ênfase na professora de Educação Infantil.

No capítulo 3 – *Caminho Metodológico* – apresentaremos o caminho metodológico da pesquisa, contemplando o tipo de abordagem da pesquisa, o contexto em que a investigação foi realizada, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para coleta e o modo como foi realizada a análise dos dados.

No capítulo 4 – *Apresentação dos Resultados* – apresentamos os resultados encontrados por meio da coleta de dados.

Por fim, em ‘Algumas considerações’ reforçamos os dados revelados com a pesquisa e levantamos algumas inquietações referentes à temática deste estudo. Neste item, apresentamos também as contribuições desta pesquisa para o campo da Educação Infantil e a formação dos educadores que atuam com bebês e crianças pequenas.

CAPÍTULO 1 – EDUCAR-SE: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”
(PAULO FREIRE).

Neste capítulo trabalharemos com a temática: formação permanente de professores. O capítulo foi dividido em dois itens, sendo o primeiro *Processos Formativos de Professores: em defesa de uma formação permanente, in lócus e contextualizada* e o segundo *Professora de Educação Infantil: Fazeres e Formação*.

Ao longo deste capítulo apresentaremos discussões pertinentes ao tema, perpassando por algumas ideias históricas de formação e pela proposta de uma formação permanente.

Consideramos importante salientar que defendemos o termo formação permanente por compreendermos a formação enquanto um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que não se esgota e que ocorre ao longo da existência humana. Para Zitzoski (2010, p. 370) “Essa é a dinâmica da natureza humana, que busca transcender a si mesma a partir da busca permanente de transpor as barreiras que atrofiam seu potencial e desvirtuam a nossa própria *vocação* para o *ser mais*.” Concebemos esse processo enquanto um processo de construção e reconstrução, um movimento de busca do ser humano em direção ao *Ser Mais*, que o move em direção a transformações e superação de si mesmo (FREIRE, 1987).

Salientamos que neste texto o/a leitor/a encontrará outros termos referentes à formação, como: formação continuada, formação docente, formação de professores, formação em serviço. Esses termos foram utilizados respeitando a forma de escrita dos autores que estudamos para a construção do texto. Outro ponto importante a ser destacado é que utilizaremos os termos docentes, professores e profissionais, buscando evitar repetições de palavras e possibilitar uma maior fluidez de leitura. Em alguns momentos, o/a leitor/a encontrará o termo professor na forma masculina e em outros momentos o encontrará na forma feminina (professora). Esclarecemos que no texto aparecerá esse termo tanto no feminino, quanto no masculino. Quando utilizamos o termo no masculino estamos nos referindo a todos os docentes, das diferentes etapas educativas. Quando utilizamos o termo no feminino estamos nos referindo especificamente às professoras que atuam em creches e pré-escolas, considerando que essas profissionais são predominantemente mulheres.

1.1 – Processos Formativos de Professores: em defesa de uma formação permanente, in lócus e contextualizada

A trajetória da formação docente passou por mudanças consideráveis ao longo da história. Os avanços na formação de professores se intensificaram nas duas últimas décadas do século XX, resultando em inúmeras discussões, investigações e produções científicas crescentes nesta área. Até então, a formação docente era vista como um espaço de

treinamento, ocorrendo pela transmissão de conhecimentos deslocados das práticas profissionais, enxergando o professor como mero ‘aplicador’ de técnicas.

Durante muito tempo, a formação docente foi minimizada a uma formação técnica da ação pedagógica, de modo que os professores foram reduzidos as suas características técnicas e ignorados no processo formativo. Nesse modelo de formação, o professor foi negado enquanto pessoa e também profissional, não sendo reconhecido como produtor de saberes (NÓVOA, 1997).

Essa visão do professor enquanto mero consumidor de saberes pauta-se em uma racionalidade técnico-formativa, de modo que a organização e execução dos cursos de formação ocorre de cima para baixo e aqueles que ‘detêm’ os conhecimentos, chamados por Imbernón (2009a) de *experts*¹, os transmitem para os professores. Exemplo disso são os cursos de curta duração, por vezes, impostos aos docentes, que não possibilitam um olhar crítico e uma reflexão sobre a prática profissional. É transmitido aos professores uma série de conhecimentos técnicos a serem aplicados em sala de aula, acreditando que, a partir disso, mudanças reais serão estabelecidas na escola.

A racionalidade técnica se funde em um conceito mecânico e enxerga os professores como recipientes para depósitos, pautando-se em um modelo bancário de formação, transmitindo valores e conhecimentos, desconsiderando os saberes da ‘experiência’, buscando controlar o pensar e o agir, levando o ser humano a adaptação e ao ajustamento ao mundo, inibindo a criação e a libertação, negando a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987).

De acordo com Pérez Gómez (1997) a racionalidade técnica vê atividade profissional como instrumental, assim deve-se aplicar rigorosamente as técnicas e teorias científicas. A redução da racionalidade técnica ao caráter instrumental faz com que o professor seja visto como mero aplicador de técnicas, separando produtor e executor, assim a prática é subordinada a teoria.

Historicamente, pelo fato de a formação de professores ter como fundamento a racionalidade técnico-formativa, autores como Candau (1996) o denominam como modelo clássico de formação, que privilegia a teoria sob a prática e tem como produto cursos extremamente teóricos. A formação clássica de professores enxerga o docente como tecnólogo do ensino, assim a formação de professores, nessa perspectiva, busca desenvolver

¹ Adotamos este termo utilizado por Imbernón (2009a) para nos referirmos aos formadores de professores que realizam uma formação pautada na transmissão de conhecimentos, não reconhecendo os professores em exercício como produtores de saberes.

competências, considerando a atividade docente como um exercício técnico-profissional (VEIGA, 2009). Essa perspectiva de formação prepara o tecnólogo “[...]isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer.” (VEIGA, 2009, p. 17).

Pérez Gómez (1997) critica a racionalidade técnica considerando que a realidade social não se encaixa nesses modelos pré-estabelecidos e aponta que “A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 99).

A prática docente não implica situações meramente instrumentais, considerando que a atuação profissional do professor é incerta e complexa. A atuação docente é uma atividade localizada, contextualizada, assim uma teoria única não dá conta de atender a especificidade dessa atuação. Bem sabemos que, dentro de uma mesma escola, encontramos diferentes realidades. Um problema que é apresentado por um grupo de crianças pode não ser apresentado em outro, assim como as dificuldades profissionais encontradas por um professor podem não ser as mesmas encontradas pelos seus colegas de profissão, ao mesmo tempo que essas dificuldades podem ser próximas e possibilitar a construção coletiva entre os pares, por meio da troca de saberes e da reflexão sobre a prática.

A incerteza e a complexidade da atuação docente requer uma formação que ocorra em consonância a prática profissional, atendendo as demandas apresentadas no cotidiano da escola. O modelo técnico de formação, ao fragmentar pensamento e ação, voltando-se para uma formação excessivamente teórica não dá conta de atender as necessidades formativas dos professores, pois não condizem com a prática profissional docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002). Resultado disso é a visão que se tem dos professores enquanto meros transmissores de conhecimentos e reprodutores de saberes, que executam as teorias criadas pelos *experts*, que muitas vezes não têm conhecimento da realidade dos sistemas educativos, corroborando para dissociação entre teoria e prática, pensamento e ação.

Esse modelo de formação baseia-se na separação entre produtor e executor, assim aquele que executa, o professor, não é visto como criador e produtor de teorias, mas faz apenas aquilo que é pensado por outrem, sendo a formação do professor reduzida a um saber teórico, a uma formação prescritiva, desvinculada do contexto de trabalho (VEIGA, 2009).

De acordo com Candau (1996) essa perspectiva clássica de formação de professores, na qual se privilegia a presença dos professores nos espaços tradicionalmente considerados como lócus de produção de conhecimento (universidade) evidencia a visão deste espaço enquanto local privilegiado de conhecimento, sendo os profissionais da educação meros

reprodutores e aplicadores desse conhecimento, desconsidera que o conhecimento é um processo contínuo de construção e que esses também são construídos nas práticas pedagógicas. Essa visão e separação entre produtor de conhecimentos e aplicador de técnicas evidencia e reforça a dicotomia entre teoria e prática.

Sobre isso, Gatti e Barreto (2009) elucidam que a atividade docente modificou-se nas últimas décadas do século XX, resultado da expansão do sistema público de ensino e com isso, a necessidade da demanda exacerbada de formação docente. Essa demanda foi suprida de forma emergencial, por meio de cursos de curta duração, admissão de professores leigos e não licenciados, entre outras medidas adotadas. Com essas mudanças no cenário educativo faz-se necessária a mudança na formação de professores, porém a formação de professores, seja inicial ou continuada, ainda hoje se encontra em descompasso com as novas necessidades da atividade docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002). Isso é resultado da dissociação entre teoria e prática presentes nos cursos de formação, em que os docentes aprendem conhecimentos teóricos que não condizem com a realidade de trabalho na qual se encontram, bem como resultado de cursos que não possibilitam aos professores um olhar mais crítico e reflexivo sobre sua prática profissional.

Segundo Kishimoto (2005) muitos cursos que formam professores são ‘cursos enciclopédicos’, extremamente teóricos, com pouca formação prática. Sobre estes cursos, a autora elucida que o contato com o chão da escola é pequeno, sendo dispensado pouco tempo para isso. A autora faz comparação entre o curso que forma professores com o curso que forma veterinários e aponta que os cursos de veterinária oferecem muito mais tempo com o objeto de estudo (animais) e muito mais contato com a prática real em relação ao curso de formação de professores. Assim, os cursos que formam professores são muito prescritivos, mas pouco se caminha sobre o chão da escola.

Esses apontamentos de Kishimoto (2005) nos permitem pensar e questionar como vem sendo realizada a formação de professores. Uma formação essencialmente teórica, que pouco viabiliza a integração entre teoria e prática, entre saber e espaço de trabalho. Estes exemplos e afirmações evidenciam que a formação essencialmente teórica não dá conta de atender as reais necessidades formativas dos docentes, uma vez que não considera a prática profissional destes sujeitos e não reconhece os saberes que são produzidos cotidianamente nas escolas. A não legitimação desses saberes contribui para que cada vez mais teorias dissociadas da realidade sejam criadas e fracassadas ao serem aplicadas em sala de aula, causando prejuízos no cenário educativo, uma vez que se adota uma teoria descontextualizada e que, muitas vezes, não faz sentido para a realidade de trabalho.

Em decorrência de investigações realizadas no campo de formação de professores, recentemente houve um movimento de reconceitualização neste campo, passando-se a reconhecer o protagonismo do professor. Assim, o professor passa a ser visto enquanto sujeito de sua formação e passa a ser o centro dos projetos de formação continuada.

Autores como Imbernón (2009a), Nóvoa (1997), Candau (1996) apontam que a partir da década de 1980 houve uma maior preocupação com a formação permanente dos professores. Com esse movimento de reconceitualização, o professor foi recolocado no centro dos debates educativos, percebendo como urgente uma formação permanente que considere as necessidades desses profissionais em um processo em que os docentes sejam sujeitos ativos de sua formação.

Bem sabemos que ainda hoje, isso é muito difundido nas literaturas científicas, porém pouco efetivado na prática. Ainda nos deparamos com cursos voltados para formação de professores que desconsideram esse profissional enquanto produtor de saber. Alguns em suas nomenclaturas evidenciam a forma como veem os professores: Cursos de capacitação (professores incapacitados?), Cursos de atualização (professores desatualizados?), treinamento (professores precisam ser treinados?) (MARIN, 1995). Sobre isso Bondía (2002, p. 21) destaca que “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simples palavras.”

Encontramos cursos/ programas de formação que utilizam de uma teoria universal para ser executada por todos os profissionais em diferentes contextos, realidades e etapas educativas, de forma descontextualizada. Desconsidera-se que a prática educativa é contextualizada e que não se pode separar o contexto de trabalho do processo formativo.

Moysés e Collares (1996) evidenciam o distanciamento existente entre o espaço real de atuação de professores e o conhecimento científico, enfatizando os cursos de curta duração oferecidos para formar professores, que desconsideram os conhecimentos prévios desses profissionais e sua prática. Estes cursos, conforme afirmam as autoras, não geram mudanças, não transformam a prática, apenas transmitem teorias que muitas vezes estão em descompasso com a realidade docente. Para que efetivas mudanças ocorram é preciso “Reconhecer que o pensamento que circula pelo cotidiano, pela escola real, é diferente das teorias originais, fruto de sua modificação pelo próprio cotidiano [...]” (MOYSÉS; COLLARES, 1996, p. 114).

Sobre esses cursos de curta duração, Kramer (2005) enfatiza que historicamente os cursos de formação esporádicos e emergenciais não trouxeram contribuições efetivas para a aprendizagem profissional e nem apresentaram mudanças nas práticas pedagógicas, uma vez que a teoria é sempre a teoria de uma prática, assim essa formação deve ser uma formação de

sujeitos historicamente situados e comprometidos com o contexto onde se inserem (VEIGA, 2009).

O reconhecimento dos saberes dos professores requer a afirmação de que não existe teoria sem prática. Para que mudanças efetivas ocorram no campo da educação, defendemos como fundamental que a formação de professores se ajuste a realidade de trabalho dos docentes e que teoria e prática não tracem caminhos dicotômicos, superando a falta de relação entre instituição formadora e as reais exigências da atividade docente. Freire (1992) aponta que o aprender deve ser uma criação e não a mera repetição. Aprender é tarefa de construir, reconstruir, buscar, de compartilhar, de lutar por mudanças.

Defendemos como fundamental reconhecer que os conhecimentos científicos se enriquecem a medida que se abrem para o diálogo. A reflexão teórica é enriquecedora, porém não pode se concentrar apenas no campo idealista. É necessário que essa reflexão tenha como ponto de partida os saberes da experiência, as práticas realizadas cotidianamente pelos profissionais da educação.

A formação de professores deve pautar-se na união entre teoria e prática, de modo que essas duas esferas sejam o núcleo articulador da formação desses profissionais (CANDAU; LELIS, 1991). Segundo as autoras, teoria e prática devem ser trabalhadas de forma simultânea e indissociável. Nessa proposta a teoria é formulada e reformulada a partir do contexto de trabalho, da realidade profissional. Assim, as autoras afirmam que a prática deve ser o ponto de partida e de chegada, de modo que a teoria seja criada e recriada por meio da prática.

Entendemos que essa formação deve estar pautada na prática e na visão de mundo dos professores que dela participam, sendo o conteúdo organizado a partir da existência desses sujeitos, de modo a possibilitar a reflexão sobre a prática. A linguagem dessa formação tem que estar em sintonia com a linguagem desses profissionais em exercício, com suas práticas e com a situação concreta de trabalho na qual se encontram. O conteúdo a ser trabalhado na formação de professores tem que surgir dessa realidade, considerando que, os humanos são capazes de ter a sua atividade e a si mesmos com objetos de sua consciência, assim são capazes de realizar transformações, uma vez que sua existência se dá no mundo que eles próprios recriam e transformam (FREIRE, 1987).

Isso aguça um olhar mais crítico sobre o mundo, com a finalidade de refazê-lo, por meio da análise da realidade e da reflexão, possibilitando aos professores serem sujeitos de seu desenvolvimento e formação, fazendo conexão entre realidade de trabalho e teoria, entre prática e saber, de modo que as aprendizagens ocorram nessa interação que criará possibilidades para a produção e construção do conhecimento coletivo.

Nessa mesma direção, Veiga (2009) aponta que um dos fundamentos da formação de professores é a formação teórica de qualidade, que se desenvolva em uma perspectiva crítica e emancipadora, de modo que os docentes produzam e dominem saberes, por meio da união entre teoria e prática que deve perpassar todo o processo formativo. Para essa formação teórica de qualidade, reafirmamos como fundamental uma formação contextualizada, que esteja em consonância com a prática real dos professores.

Sendo a prática educativa contextualizada, a formação de professores deve auxiliar esse profissional a compreender a realidade em que ocorre a atividade docente, considerando que as teorias e as práticas pedagógicas não são universais, mas devem ser desenvolvidas em consonância com o contexto de trabalho (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

Gatti e Barreto (2009) acrescentam ainda que a formação docente não pode ignorar a trajetória profissional desse professor em exercício. Uma formação uniforme e descontextualizada não dá conta de atender as necessidades formativas desses profissionais. Pensando em uma formação contextualizada, Nóvoa (1997) defende uma formação autêntica, pautada por ritmos e tempos próprios, pois não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, considerando que a profissão docente não envolve apenas competências e habilidades, mas também valores, ideias, é estar em relação humana com o outro.

Para que se rompa com essa formação voltada apenas para a técnica da ação pedagógica, é necessário superar a concepção de formação que não considera as situações reais vivenciadas pelos docentes e que enxerga o professor enquanto mero reprodutor e aplicador de técnicas. Para que a formação de professores não se limite apenas a atualização técnica é preciso permitir que os docentes, a partir de suas práticas, descubram, reflitam, analisem, organizem, construam e reconstruam teorias (IMBERNÓN, 2009b).

Segundo Freire (1987, p. 40):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como um realidade ausente dos homens.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens e suas relações com o mundo.

Nesse sentido, segundo Marcelo García (1999) é fundamental considerar as particularidades do grupo que participa do processo formativo, sendo esta formação adaptada ao contexto em que esses profissionais estão, fomentando a participação e reflexão. A maior aderência dos processos formativos a realidade de trabalho do professor, por meio de uma

formação que considere suas situações práticas reais permite que as práticas docentes sejam afirmadas, ressignificadas ou superadas, de modo que o professor tome a sua prática como objeto de reflexão e de ação (GATTI; BARRETO, 2009). Por meio da formação permanente, os professores podem legitimar ou questionar o conhecimento profissional posto em prática, considerando que “A escola é o lugar onde o discurso dos professores veicula e se torna válido.” (SILVA, 2005, p.35).

Para isso, é essencial uma formação baseada no contexto de trabalho e nas experiências dos sujeitos, na perspectiva da formação em contexto. A formação de professores tem que estar centrada na escola e no exercício da profissão, de forma que local de produção de conhecimento e local de prática profissional se fundam em um único espaço (MACHADO; FORMOSINHO, 2009; VEIGA, 2009).

Machado e Formosinho (2009) enfatizam que a formação centrada na escola objetiva tomar a escola enquanto local de aprendizagem e os professores como produtores de saberes, que aprendem por meio de sua própria experiência, das vivências no coletivo de trabalho e que refletem sobre sua prática. Os autores ressaltam que, nesse sentido, é fundamental que a escola valorize as experiências e saberes desses professores e crie condições para que participem da tomada de decisões.

Já Imbernón (2009a) defende a formação centrada na escola, tomando a instituição escolar enquanto espaço prioritário de formação. Para o autor, a ideia de formação centrada na escola vai além da simples mudança física do processo formativo. A formação centrada na escola é “[...] um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.” (IMBERNÓN, 2009a, p.80).

Essa formação centrada na escola objetiva desenvolver um processo formativo colaborativo entre os professores, evidenciando que o professor é sujeito desse processo e não mero objeto da formação, tomando como ponto de partida as situações práticas reais vividas. Desse modo, a formação se adapta a realidade educativa dos professores, se transformando em uma possibilidade de abertura de espaços de participação e reflexão, que propicie autonomia profissional compartilhada (IMBERNÓN, 2009a).

A formação em contexto que aqui defendemos é uma formação que ocorre no espaço de trabalho dos professores, dentro das escolas e que tenha os professores como protagonistas desta formação, em um processo de deslocamento das instituições formativas para esse espaço, uma vez que é nesse espaço que ocorrem as experiências e buscando construir ações articuladas de formação e trabalho, considerando a escola como espaço de crescimento e

formação conjunta e conferindo a ela papel central enquanto local de produção de conhecimento.

O reconhecimento desse espaço enquanto local que possibilita não apenas a formação dos alunos, mas também a formação dos professores, afirma a escola enquanto espaço formativo, local de produção de conhecimentos e saberes. Essa afirmação favorece o respeito e o reconhecimento desses profissionais enquanto sujeitos ativos de sua formação, sendo esses capazes de escolher e construir em parceria os caminhos dos processos formativos, bem como favorece a legitimação desses docentes enquanto produtores de saberes.

Para Tardif (2008, p. 240) “Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional [...]”. De acordo com o autor, os professores são formadores, assim sendo, são capazes também de participar de forma ativa de suas formações.

Nessa mesma direção, Imbernón (2009a) elucida que a formação de professores deve ser um espaço de participação e reflexão, de estímulo crítico, que forme o professor na mudança e para a mudança, visando uma autonomia profissional compartilhada. Concebemos essa formação enquanto um processo que ocorre em parceria, no compartilhar de conhecimentos e saberes, sendo uma formação pautada no conjunto de professores, assim o conhecimento deve se dar de forma interativa, fundamentado em situações práticas reais. Desse modo “A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. [...]” (IMBERNÓN, 2009a, p.48-49).

Candau (1996) afirma que o processo de formação contínua de professores tem que ter como referência o saber docente, oportunizando que esse saber seja reconhecido e valorizado. É preciso considerar as realidades de trabalho desses profissionais, seus problemas e necessidades e legitimar a escola como lócus privilegiado de formação uma vez que no dia-a-dia, na experiência dos professores, a escola é um lócus de formação, conforme destaca a autora “Nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação.” (CANDAU, 1996, p. 144).

Partimos do pressuposto de que considerar a escola como lócus de formação é fundamental para construir uma nova perspectiva de formação permanente. Pensando em uma formação contextualizada e permanente, próxima ao contexto de trabalho, Imbernón (2009a) aponta que é fundamental uma formação que não se limite apenas ao domínio do conteúdo,

mas que estabeleça outros modelos de desenvolvimento profissional e de participação, tendo como referência o conjunto de professores e suas próprias práticas cotidianas.

Nessa mesma direção, André (1996) afirma que o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para a melhoria na qualidade da educação. De acordo com a autora, essa formação tem que criar oportunidades para que esses profissionais reflitam sobre suas práticas e as reconstruam possibilitando oportunidades de diálogo, troca de experiências e autocrítica.

Para Candau e Lelis (1991) é fundamental que a formação de professores desenvolva a consciência crítica e que possibilite ao educador desenvolver uma ação criadora, por meio da união entre teoria e prática, pensar e agir, de modo que a prática seja fonte da teoria. Tomar a prática como fonte de teoria é considerar as ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula, nos diferentes contextos e, a partir dessas práticas, criar e recriar teorias. Sobre essa consciência crítica e a ação criadora, Freire (1996) aponta que as pessoas, ao refletirem sobre sua própria situação no mundo são desafiados por ela e agem sobre ela. Assim, quanto mais os seres humanos pensarem criticamente sobre sua forma de estar no mundo, mais criticamente poderão atuar sobre a situação em que está, pensando assim sua própria condição existencial.

Para que isso se efetive é necessário que esses profissionais tenham o seu trabalho em suas mãos. Com isso queremos dizer que para que mudanças efetivas ocorram é preciso considerar que os docentes em exercício produzem, criam, de modo que não são apenas executores de teorias prontas, mas sim sujeitos capazes de tomar decisões, de criar teorias, de partilhar saberes e experiências e de atuar em sua formação. Formação essa em que o professor não é mero receptor de conhecimentos, mas sim sujeito de conhecimentos, sendo visto enquanto capaz de confrontar e produzir novas teorias e práticas por meio de sua atuação diária em sala de aula (IMBERNÓN, 2009a; TARDIF, 2008; LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

Libâneo e Pimenta (2002) defendem uma formação que amplie a consciência do professor sobre a sua própria prática, por meio de conhecimentos reais, conhecimentos que possuem forma, considerando as práticas cotidianas profissionais. A formação permanente de professores tem que considerar os profissionais em exercício como produtores de saberes e parceiros na produção de conhecimentos, sendo esses co-autores no processo formativo. Para isso é preciso que esses profissionais sejam valorizados e seus saberes sejam reconhecidos, oportunizando processos de formação dignos.

Nesse modelo de formação permanente é preciso reconhecer os professores enquanto produtores e reconstrutores de saberes, saberes esses que não são apenas pedagógicos, mas

saberes de diferentes fontes, resultantes de suas diversas experiências ao longo da trajetória profissional e pessoal. A formação permanente pensada por Imbernón (2009b) parte do pressuposto de que os professores são produtores de conhecimento de forma individual e coletiva. Considerando esses saberes que são produzidos e re-criados por esses profissionais, o autor reconhece a escola enquanto espaço privilegiado de formação.

Partindo do pressuposto de que os professores são produtores e portadores de saberes, defendemos que esses profissionais são capazes de atuar de forma ativa em sua formação, participando do processo de definição dos temas a serem estudados a partir de suas necessidades reais e das situações problema que vivenciam cotidianamente em sala de aula, considerando que estão diariamente na escola enfrentando desafios, convivendo com os pares, com os gestores, com a comunidade e com os alunos e vivenciando na ‘pele’ os impactos da política educacional.

É preciso que a formação docente seja voltada para desenvolver uma prática autônoma da docência, pautada na reflexão, na crítica, na pesquisa e na inovação. Nesse processo, Machado e Formosinho (2009) apontam que é fundamental que os professores sejam reconhecidos como sujeitos que tomam decisões, que produzem saberes, que criam resoluções originais para os problemas que enfrentam no dia-a-dia.

Nesse contexto, é fundamental que não se valorize um conhecimento em detrimento ao outro. Ao considerar os professores enquanto produtores de saberes afirmamos que a universidade não é o único lugar em que saberes são produzidos, mas que esses saberes também são produzidos em diferentes espaços e contextos sociais. É um processo de descentralização do saber. Somente assim é possível construir, de fato, uma formação na qual os professores sejam autores, em que a experiência docente permita um papel ativo aos professores no processo de planejamento e execução de sua formação e não somente o papel de consumidor de saberes criados pelos *experts*, que algumas vezes desconhecem a realidade de trabalho profissional. É preciso o reconhecimento dos professores enquanto produtores de saberes, que associam teoria e prática. Isso gera a participação e o envolvimento, possibilitando que os docentes sejam também autores de sua própria formação.

Colocar o professor no centro do processo de formação não requer apenas uma mudança de conteúdo, mas para além disso, faz-se necessário uma mudança na forma de ensinar. Não basta que o conteúdo advinha da realidade de trabalho dos docentes, mas é preciso que esses sejam sujeitos participativos no processo de produção do conhecimento, que tenham suas vozes escutadas e que a formação seja um espaço de construção coletiva, de modo que se desenvolva a colaboração entre os docentes. Assim, essa formação não ocorre no

âmbito apenas individual, mas sim em parceria com os demais sujeitos envolvidos nesse processo, por meio do diálogo, da comunicação entre os pares que vivenciam situações próximas de profissão, da troca de experiências e de saberes, sendo o professor protagonista ativo de sua formação, sendo essa uma formação pautada na participação, criando um clima de escuta ativa e de comunicação (IMBERNÓN, 2009a).

Sobre essa formação pautada na participação e na comunicação, Freire (1987) aponta que o ser humano se constitui e constitui sua humanidade por meio da palavra, da ação e da ação na reflexão. Por esse fato, essa palavra não é algo individualizado, considerando que requer a comunicação, e muito menos imposto, sendo o diálogo defendido pelo autor enquanto o “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p.45).

Nesse diálogo, todos têm o direito de dizer a palavra, e conforme aponta o autor, no diálogo os homens crescem, uns com os outros, uma vez que por meio da palavra pronunciamos e transformamos o mundo. Partindo das ideias do autor, enfatizamos que a formação permanente de professores deve apoiar-se nesses princípios, possibilitando que todos digam sua palavra e de forma que ocorra o respeito a palavra do outro, uma vez que as pessoas que participam do diálogo tem de ser companheiras de pronuncia de mundo, assim “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (FREIRE, 1987, p.46).

Em concordância ao que afirma Imbernón (2009a) no que diz respeito às mudanças na forma de ensinar, Freire (1996) aponta ainda que o diálogo é o encontro das pessoas para *Ser Mais*. De acordo com o autor, o *Ser Mais* é uma vocação ontológica do ser humano, que consciente da sua condição de inacabamento está em um constante movimento de busca, por meio do educar-se, assim, conforme aponta Freire (1987, p. 42) “[...] a educação é um que-fazer permanente [...]”, considerando que a presença de homens e mulheres no mundo não é de adaptação, mas sim de inserção, de luta, para ser sujeito da história. Essa é a vocação para a humanização, por isso requer um pensar verdadeiro, pensar crítico, visando a transformação da realidade e a humanização.

Segundo o autor, esse diálogo é uma prática de liberdade, e na educação se inicia pela escolha do que vai ser dialogado. No processo formativo em que se assume a posição dialógica, o conteúdo da educação não é uma imposição, mas ocorre por meio dos elementos levantados pelo grupo, de modo que os professores se transformem em sujeitos de reconstrução de saber, de forma coletiva. Com isso, é fundamental considerar as pessoas as quais se dirige esse conteúdo, possibilitando que se crie junto, em parceria, em colaboração,

por meio do diálogo com elas e não por elas, que propicie a valorização do conhecimento e das experiências, possibilitando que essas experiências se constituam como fonte de reflexão teórica e que a formação de professores seja um espaço de luta pela libertação, pela transformação, pela humanização e que os docentes se assumam como seres sociais e históricos, transformadores, criadores.

Na formação permanente o diálogo tem que ocorrer em torno da prática dos professores, de modo que “Falarão de seus problemas, se suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática.” (FREIRE, 1995, p. 39). A formação permanente que defendemos deve se constituir enquanto experiência de trocas, de mudanças que ocorram por meio do compartilhar com os pares, com os colegas de profissão, que vivem realidades de trabalho próximas e que muito podem contribuir para a aquisição de saberes do grupo. Enfatizamos que essa formação ocorre em relações humanas, uma vez que, toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, que ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem, em um constante processo de trocas, considerando que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 12).

Segundo Nóvoa (1997) não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, considerando que além dessas dimensões racionais a vida escolar envolve relações humanas de convívio, uma vez que a educação é um trabalho especificamente humano, dentro do qual as pessoas aprendem, interveem, transformam. Nessa mesma direção, apontamos que na formação de professores igualmente não é possível a centralidade exclusiva nas dimensões racionais, mas defendemos como fundamental as relações humanas que são estabelecidas entre os profissionais, os momentos de diálogo com os companheiros de profissão, a troca de saberes, de experiências, os sentimentos, as relações, os processos criativos e de produção de conhecimento que ocorrem de forma individual e/ ou coletiva e que são compartilhados com o grupo que cria em parceria soluções para os problemas vivenciados dentro da instituição educativa. Defendemos a colaboração entre os docentes como uma saída que pode auxiliar a compreender a complexidade do trabalho educativo, bem como pode apresentar respostas as problemáticas vivenciadas por esses profissionais, por meio do compartilhar, da interação e do intercâmbio de ideias e conhecimentos.

Com isso, avançamos para uma formação pautada no diálogo, na reflexão, na troca, na construção de identidades e saberes, onde os professores são companheiros de saber, potencializando a reflexão e a participação. Nesse processo, o professor é visto enquanto produtor de conhecimento de forma individual e também coletiva, assim para além da atualização científica, a formação de professores deve estar comprometida em formar

profissionais reflexivos, investigadores, que construam em parceria, que sejam capazes de aprender, ensinar, partilhar e refletir de forma comunitária e colaborativa, possibilitando uma maior autonomia dos professores em seu processo formativo.

A formação deve possibilitar aos profissionais da escola uma visão de totalidade do trabalho pedagógico, no sentido de favorecer a reflexão e a construção coletiva da equipe, revendo juntos a própria prática, primando pela cooperação e pela ética e sendo capazes de reconhecer suas limitações e os desafios que a carreira impõe, com vistas à construção da autonomia e, conseqüentemente da reorganização do trabalho pedagógico (KRAMER, 2011).

Sobre isso, Veiga (2009) aponta que a formação de professores deve ser uma ação coletiva, que integre os docentes. Essa formação em parceria, em colaboração, possibilitará a construção dos professores enquanto um grupo de trabalho, que constrói em parceria saberes, saberes não apenas de profissão, mas saberes de vida, que criam resoluções para os problemas enfrentados, potencializando esse intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os docentes e tomando suas práticas como instrumento de reflexão e de formação.

Pensando nessa formação em colaboração, para Oliveira et al. (2014) o estar em formação no coletivo, em um grupo colaborativo, propicia o fortalecimento desse grupo, de modo que as vozes desse grupo são escutadas, possibilitando a validação dos conhecimentos que são construídos de forma individual e coletiva, uma vez que esses saberes são considerados, reconhecidos, compartilhados, construídos e reconstruídos.

Entendemos ainda que essas construções coletivas não compreendem e afetam somente a atuação no campo profissional, mas comportam uma formação humana. Como já salientamos, chamamos essa formação de professores de formação permanente por compreendermos que esse é um processo de construção humana, que vai além da formação para a profissão, é uma formação para a vida, que possibilita a expansão do ser humano, conforme explicita Ribeiro Junior et al. (2013, p. 168):

Compreendemos que a educação se estabelece como um processo que se dá em toda a nossa vida. Não está restrita ao espaço escolar, pois se dá em todos os ambientes sociais em que nos relacionamos com o outro e com o mundo. Ou seja, não há um momento em que os processos educativos se separam da própria vida vivida.

Sendo a formação de professores compreendida como um processo educativo, é importante considerarmos que a formação permanente, ocorre em todas as experiências vividas e nas diferentes relações que se dão em contextos diversos ao longo da existência

humana. Partindo desse pressuposto, concebemos o educar-se em colaboração como um processo de humanização.

Sobre isso, Fiori (1991) aponta que a educação é um esforço humano de construir-se e de reconstruir-se, é uma busca pela plenitude da vida humana, pelo *Ser Mais*, é um movimento em direção a liberdade. Segundo o autor, o humano é um ser capaz de criar e recriar e de recriar-se, sendo a educação um processo de reinvenção do mundo.

Compreendemos que todo processo educativo² é uma busca pelo *Ser Mais*. Para Freire (1987) o *Ser Mais* é uma vocação histórica do ser humano, que se reconhece enquanto ser inconcluso, e conscientes dessa inconclusão refletem sobre sua situação de vida. Esse não é um processo que ocorre de forma individual nem isolada, mas se dá na comunhão, na colaboração, por meio das reflexões que são realizadas no coletivo, buscando romper com aquilo que impede o *Ser Mais*, que usamos aqui como exemplo desse impedimento, a desvalorização docente, o não reconhecimento do professor enquanto produtor de saberes, a visão do professor enquanto objeto de formação, assim “Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo sempre mais [...]” (FREIRE, 1987, p.11).

Nessa mesma direção, Oliveira et al (2014, p.29) apontam que “[...] eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoa; e, cada um, ao fazê-lo, contribui para a construção de ‘um’ nós em que todos estão implicados.” É importante considerarmos que a formação permanente, ocorre em todas as experiências vividas e nas diferentes relações humanas que se dão em contextos diversos ao longo da existência humana. O que os docentes em formação já aprenderam em experiências e práticas anteriores, em diferentes espaços, devem ser interconectadas com o que se aprende nos espaços formativos.

Com base nessas considerações, é fundamental escutar as vozes desses profissionais em exercício, considerando que estes professores possuem saberes, saberes esses que podem contribuir em sua formação, trazendo formas de pensar e fazer à docência. Nessa perspectiva, apontamos ainda como fundamental que os professores se reconheçam enquanto produtores de saberes, que se reconheçam na condição de educadores, e não de meros funcionários, que busquem formação específica para sua atuação, visando fundamentar e definir um novo fazer educacional (ANGOTTI, 2010).

² Partimos do pressuposto de que todas as experiências que as pessoas participam desencadeiam processos educativos. Oliveira et. al (2014) apontam que as pessoas se formam em todas as experiências das quais participam ao longo da vida, nos mais diferentes espaços e contextos.

Sobre essa formação específica, nos escritos que seguiremos abordaremos questões referentes à formação da professora de Educação Infantil, apresentando as especificidades de sua atuação e defendendo uma formação que ocorra em consonância as práticas desenvolvidas por essas docentes, que trabalham com bebês e crianças pequenas e que tem sua atividade profissional marcada pela tríade cuidar-educar-brincar.

1.2 – Professora de Educação Infantil: Formação e Fazeres

A história do atendimento de bebês e crianças pequenas no Brasil, é fortemente marcada pelo caráter assistencialista, objetivando, a princípio, práticas de saúde, higiene e alimentação voltadas para as crianças mais pobres (ROSEMBERG, 1984). Nesse cenário, a criação e a consolidação das creches e pré-escolas foram impulsionadas por reivindicações de movimentos sociais, buscando constituir estas instituições enquanto espaço seguro, de cuidado e educação.

Mesmo com essas reivindicações, a Educação Infantil continuou associada ao atendimento voltado para o cuidar da criança pobre até a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Com a Constituição de 1988, a Educação Infantil teve avanços significativos. Se até então a Educação Infantil tinha caráter predominantemente assistencial, com a constituição de 1988 passa a possuir caráter educacional, sendo direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas e dever do estado oferecer condições para esse atendimento.

Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 (LDB) reafirma o caráter educativo da Educação Infantil e caminha em direção a uma proposta de formação integral de bebês e crianças pequenas, inserindo a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, constituindo assim, um nível de ensino.

Outros Documentos Oficiais foram elaborados e avançaram na regulamentação do campo da Educação Infantil no Brasil, como Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), entre outros.

No contexto histórico e político, a superação do caráter assistencialista no atendimento a bebês e crianças pequenas e a afirmação da Educação Infantil como um ação indissociável entre o cuidar e o educar que objetiva o desenvolvimento integral da criança, ainda é algo muito recente. Angotti (2010) aponta que ainda hoje a Educação Infantil não conquistou um

espaço suficientemente expressivo, considerando que os direitos conquistados não parecem estar se consolidando.

Um dos aspectos que aqui chamamos atenção é com relação a formação das profissionais³ da Educação Infantil. Essa formação passou a ser discutida com maior ênfase a partir da LDB 9394/96, que regulamentou a área no Brasil, porém ainda existe a falta de uma exigência legal para a formação específica em nível superior dos profissionais que atuam na Educação Infantil, sendo aceita a contratação de professoras com titulação em nível médio, modalidade normal.

Nesse sentido, as políticas voltadas para a Educação Infantil, no discurso, parecem representar um avanço para esta etapa educativa, porém a prática cotidiana em creches e pré-escolas demonstra que ainda temos muito a caminhar em direção a uma educação de qualidade, principalmente no que tange à formação das profissionais que atuam nesta etapa educativa, considerando que a formação profissionais que atuam na educação está intrinsicamente relacionada à formação do sujeito com o qual ele trabalha. Assim sendo, objetivar uma educação de qualidade para a infância é se voltar também para a formação dos profissionais que irão atuar junto a essas crianças (FREIRE, 2010).

A Educação Infantil, pelo fato de se dirigir ao atendimento de bebês e crianças pequenas, muitas vezes é vista pela sociedade e também pela legislação como uma profissão que não necessita de formação de qualidade, assim, acredita-se que basta ser mulher e gostar de crianças para trabalhar na Educação Infantil, não sendo reconhecida a importância da formação profissional qualificada e do preparo equivalente aos outros docentes que atuam nas demais etapas educativas (KISHIMOTO, 1999). Isso faz com que a professora de Educação Infantil não seja vista como profissional, pois na visão do senso comum, a mulher é mãe, educadora e cuidadora nata, assim, tem características vocacionais para trabalhar com bebês e crianças pequenas. (ROSEMBERG, 1984; ASSIS, 2007).

Sobre isso Kramer (2005, p. 125) esclarece que “As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil.” Essa ideia sobre a Educação Infantil e sobre a profissional que atua nesta etapa educativa, corrobora para a visão de que para ser professora de bebês e crianças pequenas não é preciso formação, gerando a desvalorização dessa profissional, que

³ Utilizamos o termo ‘das profissionais’ pois a maioria das pessoas que atuam na Educação Infantil são do sexo feminino.

reflete nos baixos salários, na dificuldade de afirmação profissional e nas condições precárias de trabalho.

Somado a essa questão, por se tratar de uma função que requer o cuidar, existe uma política de exclusão das profissionais que atuam na Educação Infantil e essa exclusão se atenua ainda mais com relação as professoras de creche, considerando que as crianças de 0 a 3 anos necessitam de maiores cuidados físicos, como troca de fraldas, banho, alimentação, entre outros cuidados específicos dessa faixa etária (GUIMARÃES, 2005). Mesmo com relação as professoras da Educação Infantil, existe a separação profissional daquelas que atuam em creches e pré-escola, pois na segunda, estão inseridas crianças maiores e que não necessitam de tantas práticas de cuidados.

Campos (2005) aponta que as orientações presentes na LDB distanciam o professor escolar, aqui incluída a professora da pré-escola, das professoras de creche, que são vista, nas palavras da autora, enquanto educadoras leigas. Historicamente se deu um tratamento diferenciado as creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos). A creche sempre esteve mais relacionada a uma característica assistencial e de guarda, uma vez que engloba cuidados físicos, de saúde e alimentação. Considerando essa desvalorização, Campos (1994) evidencia que a remuneração das profissionais de creche também é inferior com relação aos docentes dos outros níveis educativos. Nas palavras da autora “[...] quanto menor a criança, menos o ‘status’ de seu educador.” (CAMPOS, 1994, p. 33).

Isso evidencia a desvalorização social da criança pequena e das práticas de cuidado. Assim, as professoras que trabalham na Educação Infantil, por desenvolverem atividades relacionadas ao cuidar, somada a falta de exigências formativas específicas para o desempenho destas funções, têm menor visibilidade com relação a sua atuação, fazeres e saberes, considerando que as atividades de cuidado são menos valorizadas do que as intituladas educativas (ROSSETTI-FERREIRA, 2003).

Para Ostetto (2011) isso se dá pelo fato de que os momentos de aprendizagem na Educação Infantil são vistos socialmente de forma limitada, gerando pouca visibilidade e desvalorização desta etapa educativa. A autora considera que na Educação Infantil nem o conteúdo, nem a atividade estão no centro das discussões, mas é preciso focalizar, olhar e conhecer os bebês e as crianças.

De acordo com Ostetto (2011, 157):

[...] importará, antes, contemplar propostas e experiências que contribuam para ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças, que alarguem seus olhares em todos os sentidos para o mundo ao redor – seus

mistérios, seus encantamentos -, que potencializem suas aprendizagens, rumo ao desconhecido, em uma dinâmica viva de busca, pesquisa e experimentação que, respeitando suas especificidades, provoquem e propiciem seu desenvolvimento, no encontro com o outro – crianças, adultos, sujeitos, meio sociocultural etc.

Conforme os apontamentos da autora, na Educação Infantil a professora tem que estar disponível para adentrar o universo infantil, escutar as crianças, atender suas necessidades e compreender a forma como conhecem e se relacionam com o mundo. Essa disponibilidade de escuta e reconhecimento dos conhecimentos e necessidades da criança faz com que a atuação da professora da Educação Infantil não seja a de quem organiza e dá aulas, mas sim uma atuação de escuta sensível e atenta dentro do processo de educar e cuidar de forma humanizadora, de modo a compreender como as crianças interpretam o mundo, pois “Quando o educador escuta a voz das crianças, sem dúvida as conhece melhor, adequando a sua intervenção a esse conhecimento.” (NEVES et al., 2015, p. 526).

Nesse sentido, Sommerhalder (2015) aponta que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da relação com os outros, assim, na Educação Infantil é fundamental a qualidade das relações humanas que são desenvolvidas, considerando que é necessário escutar e atender às necessidades dos bebês e das crianças pequenas, objetivando um desenvolvimento contínuo e de qualidade.

O fato de a Educação Infantil não estar pautada na forma tradicional de ensino e aprendizagem (aulas, conteúdo, escrita, controle...) a concepção dos pais, da sociedade e também de alguns professores é de que nessa etapa educativa não existem aprendizagens efetivas, partindo da ideia errônea de que somente se aprende quando existe produção de forma material (OSTETTO, 2011).

O trabalho em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdo, mas implica “[...] trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.” (CERISARA, 1999, p. 16)

Nessa direção, segundo Angotti (2010) o conhecimento não está apenas na produção material, como por exemplo na escrita. Ele se desenvolve por meio das diferentes linguagens da criança, considerando que a relação com o mundo ocorre por meio dessas linguagens, como por exemplo a brincadeira. A partir desses apontamentos, cabe aqui questionarmos a compreensão social e política em relação aos processos educativos e as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na Educação Infantil. Essa compreensão é limitada e desconsidera o

fato de que a educação é um processo permanente, que ocorre ao longo da vida (OLIVEIRA et al, 2014).

O educar não se restringe ao ensino e suas técnicas, mas se fundamenta na esfera das relações humanas, sendo o educar/cuidar uma experiência relacional marcada pela subjetividade de adultos e crianças e que se sustenta em vínculos de afetividade, segurança e confiança. Nessas relações humanas, todos aprendem e ensinam, tendo a professora papel fundamental no processo de desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. (SOMMERHALDER, 2015).

Corroboramos com a afirmação da autora de que só é possível educar se nesse processo também existir o cuidar, uma vez que o educar/cuidar ocorrem de modo indissolúvel. Compreendemos o educar/cuidar enquanto um ato único, que na Educação Infantil, deve ser promovido pela professora de forma intencional, sendo esse fazer docente fundamental para a constituição e desenvolvimento do humano. Assim, este fazer não deve se constituir em duas ações dicotômicas, como ocorre comumente nesta etapa educativa em que, as professoras com mais formação realizam as atividades relacionadas ao educar e as auxiliares realizam as atividades relacionadas ao cuidar, como banho, troca de fraldas, alimentação (SOMMERHALDER, 2015; NASCIMENTO et al., 2005; TIRIBA, 2005).

A separação dicotômica entre cuidar e educar, permeia também o imaginário de algumas professoras que atuam na Educação Infantil. Reflexo disso a supervalorização das práticas consideradas como ‘pedagógicas’ em detrimento das práticas vistas como de ‘cuidado’, reforçando a ideia do cuidar enquanto referência ao corpo e do educar como referência aos processos cognitivos, alimentando práticas distintas entre profissionais que cuidam e aquelas que exercem atividades pedagógicas, sendo o educar visto enquanto uma atividade que requer conhecimentos, formação, e o cuidar uma atividade que pode ser realizada por qualquer pessoa (TIRIBA, 2005).

Nessa dissociação entre cuidar e educar desconsidera-se que as práticas de cuidado geram o educar, assim “Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar.” (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 11).

Esta separação entre o cuidar e o educar e a desvalorização do primeiro, é resultado do pouco conhecimento do desenvolvimento infantil e da ausência do reconhecimento dos processos educativos presentes nas relações de cuidados e educação, fazendo com que o ato de cuidar seja visto como uma atividade menor, marginalizada, desvalorizada e que não tem prestígio e reconhecimento (NASCIMENTO et al., 2005).

O cuidar/educar constitui a natureza da Educação Infantil e é direito da criança, considerando a dependência e o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Assim, o educar inclui necessariamente o cuidar, uma vez que a Educação Infantil não pode ser reduzida apenas a um espaço de instrução, como também não pode ser apenas lugar de cuidado.

Nesta relação entre cuidar e educar, Angotti (2010) aponta que o desenvolvimento infantil transcende as simples práticas de cuidado. Segundo a autora é por meio do corpo que a criança conhece o mundo, assim o corpo é

[...] instrumento imprescindível a ser considerado no fazer educacional que, envolvido em situações embrenhadas de ludicidade, possam gerar atividades de caráter e finalidade educacionais que promovam na criança o seu ser, o seu vir a ser, a sua autonomia, o seu tornar-se cada vez mais conhecedora de si e do mundo no qual está inserida, entendendo-o e nele projetando e atuando seu estado de pertença. (ANGOTTI, 2010, p.21).

Neste sentido, o cuidar na Educação Infantil não objetiva apenas fazer com que a criança seja ‘saudável’, mas engloba também o seu desenvolvimento integral, possibilitando que por meio dessas práticas sejam satisfeitas as necessidades vitais, propiciando ainda diferentes experiências e processos educativos que se desencadeiam por meio das relações humanas que são estabelecidas com adultos e crianças (SOMMERHALDER, 2015).

As relações de cuidado e educação que se desenvolve na Educação Infantil são decisivas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Desse modo, Assis (2007) aponta que é essencial que os profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas tenham uma boa formação, que possibilite contribuições efetivas para o desenvolvimento infantil por meio do cuidar/educar e que oportunize as crianças acesso a conhecimentos diversificados, sendo direito da criança vivenciar práticas educativas que favoreçam o seu desenvolvimento (ANGOTTI, 2010).

Considerando a importância das práticas de cuidar/educar para o desenvolvimento infantil e para os processos educativos, é fundamental superarmos as concepções históricas de formação voltadas para as profissionais que atuam na Educação Infantil, que muitas vezes se limitam ora a práticas de cuidado de crianças pequenas ora a reprodução das práticas que têm sido desenvolvidas no Ensino Fundamental, não reconhecendo a especificidade da Educação Infantil e desconsiderando o cuidar/educar enquanto prática indissociável e fundamental para o desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2005; MACHADO, 2000; CERISARA, 1999).

No atual contexto em que a Educação Infantil se insere, considerando os avanços na legislação para esta etapa educativa, se faz necessário a definição do trabalho a ser realizado com bebês e crianças pequenas, por meio da construção de uma pedagogia da Educação

Infantil (CERISARA, 1999). Assim, é preciso repensar a formação desses profissionais, de modo que essa formação seja específica e de qualidade, possibilitando práticas integradas de cuidado e educação, visando o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas e propiciando momentos de reflexão sobre a prática.

Sobre essa formação específica e de qualidade, Kishimoto (2005) acrescenta ainda que os cursos de formação tem que ultrapassar as concepções teóricas e se pautar na prática real das docentes em formação, visando possibilitar a criação de ambientes e práticas de aprendizagem infantil. A autora defende que a formação das professoras de Educação Infantil deve passar por processos similares ao de aprendizagem das crianças, para que as professoras em formação compreendam como se dá esse processo de construção de conhecimento, pois “Compreender como a criança constrói conhecimentos é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outros.” (KISHIMOTO, 2005, p. 109).

Nessa mesma direção, Kramer (2005) acrescenta que é fundamental que a formação de professoras da Educação Infantil reconheça a especificidade da infância e que considere o brincar enquanto sua principal atividade, valorizando os conhecimentos dessas profissionais e propiciando condições para novas aprendizagens. A autora afirma ainda que é fundamental que a formação seja um espaço coletivo de discussão da prática desenvolvida com bebês e crianças pequenas.

Afirmamos a importância da formação contínua em colaboração para as profissionais de Educação Infantil, formação essa que esteja relacionada a realidade de trabalho dessas educadoras e que considere e reconheça a especificidade do ser professora desta etapa educativa, de modo a considerar os conhecimentos vivenciais e os saberes resultantes da prática cotidiana em creches e pré-escolas. Destacamos ainda que essa formação deve ter como locus privilegiado as instituições de Educação Infantil, de modo que assegure a troca de conhecimentos entre os pares e reconheça essas instituições enquanto espaço de produção de conhecimento, possibilitando a reflexão e ressignificação do trabalho educativo e a apropriação de saberes em parceria com os outros profissionais e com as crianças, em seu cotidiano de trabalho.

Salientamos ainda a importância dessa formação para o desenvolvimento e afirmação profissional dessas professoras. Esta formação deve contemplar o verdadeiro papel destas profissionais, que têm sua atuação diferenciada dos demais docentes, considerando que seu trabalho é fortemente marcado pela relação cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos, que estão no

início de seu desenvolvimento. Acrescentamos ainda que essa formação deve contribuir para que a visão meramente assistencialista da Educação Infantil seja superada, objetivando a valorização e o reconhecimento dos saberes que são construídos por essas profissionais por meio das diferentes práticas sociais das quais participam. Assim, acreditamos que é preciso escutar essas profissionais para compreender melhor os saberes que permeiam o universo da Educação Infantil e que são construídos e reconstruídos por essas professoras. As ‘vozes’ dessas professoras podem possibilitar um novo olhar para a Educação Infantil e para as práticas que são desenvolvidas por essas profissionais.

A partir dessas considerações, no próximo capítulo abordaremos questões referentes ao processo de (re)construção de identidades e saberes, com ênfase na professora de Educação Infantil, buscando melhor compreender identidades e saberes dessas profissionais.

CAPÍTULO 2 – PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS SABERES: O QUÊ, ONDE E QUANDO APRENDEM?

“[...] aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante
de renovação.”
(PAULO FREIRE).

2.1- Processos de (re)construção de saberes de docentes

Neste capítulo trabalharemos com a temática: saberes de docentes. No decorrer do capítulo abordaremos questões referentes ao processo de (re)construção de saberes que ocorre ao longo da vida e da carreira profissional dos docentes, com ênfase nas profissionais de Educação Infantil.

Destacamos ao/a leitor/a que para melhor compreensão dos saberes, perpassaremos pela questão da identidade, uma vez que partimos do pressuposto de que “[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2008, p. 11).

Assim, entendemos que o saberes dos professores são plurais e diversos, compostos por vários saberes provenientes de diferentes fontes, sendo (re)construídos, conectados e mobilizados de acordo com as necessidade da atuação profissional, uma vez que o ser humano está o tempo todo, nas mais distintas tarefas, reconstruindo, utilizando e relacionando esses saberes de diferentes práticas e experiências (TARDIF, 2008).

Tardif (2000) aponta que na atuação docente o professor se serve de sua cultura pessoal, da aprendizagem com os pares, de conhecimentos disciplinares, didáticos, pedagógicos, curriculares, experienciais, entre outros. Assim, o saber dos professores é plural e temporal, sendo adquirido dentro de uma história pessoal, profissional e social, considerando as relações que são estabelecidas com os outros e também as experiências formativas.

Nessa mesma direção, Oliveira e Mizukami (2002) afirmam que a aprendizagem humana ocorre nos diferentes contextos espaciais e temporais. Partimos do pressuposto de que o ser humano está o tempo todo em processo de formação e que aprende por meio das diferentes experiências e contextos sociais dos quais participa. Segundo Oliveira et al. (2014), por meio das práticas sociais as pessoas interagem com o meio em que vivem, assim educam-se e aprendem através do convívio e do relacionamento com as demais pessoas e com o mundo, sendo o percurso de vida um percurso de formação. Oliveira et al. (2014, p. 35) acrescentam ainda que “As práticas sociais nos encaminham para a construção de nossas identidades.”, considerando que nas práticas sociais ocorrem processos educativos que possibilitam a formação humana para a vida. Assim, os processos formativos dos quais os sujeitos participam vão construindo suas identidades, por meio da transformação, interação, etc.

Nessas relações, são construídos conhecimentos e saberes, considerando que os seres humanos aprendem a partir das relações que estabelecem com o mundo e com os outras pessoas, sendo os processos educativos processos contínuos que ocorrem ao longo da vida e em diferentes espaços. Os processos educativos se desenrolam nas práticas sociais, assim as diferentes aprendizagens se conectam, servindo de ponto de referência para novas aprendizagens, sendo os saberes elaborados na vida cotidiana, na experiência existencial, nas práticas de vida comunitária (OLIVEIRA et al., 2014; FREIRE, 1987).

A partir deste entendimento acerca das práticas sociais e dos processos educativos, compreendemos, conforme destaca Gauthier et al. (2006) que a atuação docente não se limita apenas aos conhecimentos teóricos e a formação acadêmica, mas envolve também conhecimentos resultantes das diferentes experiências e relações humanas, de vida, atuação e profissão, não existindo a fragmentação desses saberes, considerando que estão conectados e que não é possível dissociá-los, separá-los. Nessa direção, destacamos ainda que não há a hierarquização desses saberes, pois embora a teoria seja imprescindível para a prática, uma não pode ser soberana a outra (FREIRE, 1987).

No campo da prática docente, apenas a formação teórica não dá conta de atender as especificidades da atuação do professor, pois “[...] a prática docente não é apenas objeto de saber das ciências da educação [...]”. (TARDIF, 2008, p. 37). É importante ressaltar que, com isso, não queremos dizer que não há a necessidade do conhecimento especializado e formalizado. A formação específica, sólida e teórica é fundamental para o desenvolvimento da prática docente de qualidade, porém à docência requer ainda que outros saberes sejam mobilizados, sendo necessária a invenção e a reinvenção constante desses saberes (FREIRE, 1987).

Tardif (2008) revela que na concepção dos professores, os saberes necessários para a atuação docente não se limitam ao conhecimento especializado, mas abrangem aspectos diversos, de modo que atribuem importância aos fatores cognitivos: talento, personalidade, amor as crianças, etc., englobando o saber-fazer. Desse modo, a atuação e formação docente não podem negar o saber-fazer, considerando que apenas o domínio do conteúdo não é suficiente, mas é preciso também saber ensinar.

Sobre este saber-fazer, o autor destaca que cada faixa etária possui suas próprias características e requer do professor o atendimento a essas características. Na Educação Infantil o saber-fazer é marcado por habilidades e talentos necessários para o atendimento de bebês e crianças pequenas, bem como pelas relações que são estabelecidas com esses sujeitos permeadas pelas práticas de cuidado/ educação. Exemplo disso é o envolvimento emocional e

afetivo na atuação da professora da Educação Infantil. A afetividade, sob o enfoque do relacionamento com a criança, não pode ser negligenciada por quem assume a responsabilidade de cuidar e educar crianças pequenas em creches e pré-escolas (ONGARI; MOLINA, 2003).

Os estudos realizados por estas autoras e também por Gomes (2013) evidenciam que o âmbito emocional e afetivo são aspectos centrais nas relações de educação e cuidado com crianças pequenas, destacando ainda a importância do cultivo misto entre maternagem e conhecimento, gostar de trabalhar com crianças, ter capacidade de mudança, consciência e responsabilidade profissional, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, etc. Nessa direção mesma direção, Tardif e Lessard (2007) revelam que para os professores, o amor pelas crianças aparece como uma disposição favorável e necessária para orientar à docência. Desse modo, o ser pessoal dessas professoras impacta sua prática profissional.

Compreendemos que na Educação Infantil, o saber-fazer constitui a ação docente, sendo fundamental para a qualidade das práticas desenvolvidas. Isso se dá pelo fato de que as profissões que trabalham com seres humanos contam com sua própria experiência, com recursos e capacidades pessoais e requerem um envolvimento pessoal, uma vez que o saber-fazer não se relaciona apenas as experiências de trabalho dos professores, mas abrange suas histórias de vida, desse modo, “[...] a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho.” (TARDIF, 2008, p. 110).

Essa personalidade é absorvida na atuação profissional, considerando que o modo de ensinar de cada professor está diretamente relacionado com aquilo que ele é como pessoa, uma vez que é “[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoa.” (NÓVOA, 2013, p. 17). Nessa relação direta entre saber-pessoa e a indissociação do eu profissional e do eu pessoal, as maneiras de ser se cruzam com as maneiras de ensinar e vice-versa, de modo que a docência requer uma capacidade que não se limita a execução, mas é uma atividade que envolve o professor enquanto pessoa (NÓVOA, 2013; TARDIF, 2008; AZZI, 2005).

Isso ocorre pois “[...] o objeto de trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.” (TARDIF, 2000, p. 16). Assim, à docência é uma atividade fortemente marcada por essas interações humanas. Isso exige que o professor se envolva pessoalmente nessas interações, uma vez que a pessoa do professor se constitui como elemento fundamental do trabalho docente. As interações decorrentes desta atividade desencadeiam transformações reais no trabalhador, na sua prática profissional, em seus saberes e identidades, bem como geram transformações nos demais atores participantes.

Considerando as interações humanas na profissão docente, a atuação do professor comporta fatores indeterminados, incertos, fatores ‘vulneráveis’ (TARDIF; LESSARD, 2007). Esses diferentes fatores alimentam a atuação docente, não sendo possível um controle técnico rigoroso desta atuação. Esses aspectos ‘vulneráveis’ permitem manobras, isso é, fazer algo diferente do que estava previsto, buscando atender as demandas apresentadas e as interações que surgem da atividade em si mesma (LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2002), uma vez que,

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seu aluno. (TARDIF, 2008, p.13).

Nesse sentido, de acordo com Tardif e Lessard (2007), as profissões que lidam com o outro, como a docência, nem sempre têm o contorno bem delimitado, uma vez que não se apoiam somente em conhecimentos objetivos, pois envolvem interações humanas, sendo os seres humanos a ‘matéria-prima’ deste trabalho interativo. O trabalho docente é um trabalho sobre o ser humano, no qual essas interações ocorrem face a face. Este contato face a face com o ‘objeto de trabalho’ modifica não apenas a forma de trabalhar dos professores, mas também os seus saberes e identidades (TARDIF; LESSARD, 2007; GAUTHIER et al., 2006).

Em sua prática, o professor integra diferentes saberes e os mobiliza a partir das habilidades e competências necessárias, sendo este sujeito do seu próprio trabalho, quem modela, dá corpo e sentido a pedagogia a partir das construções coletivas que são desencadeadas em sala de aula e da realidade em que se inserem, estando estes também implicados por suas experiências de vida e profissão (TARDIF, 2008).

Mesmo com essa diversidade de saberes, destacamos que estes são personalizados e situados, pois estão dentro de uma determinada história e cultura, estando os professores também inseridos dentro desta história e cultura, assim como os seus alunos. (TARDIF, 2000). Estes saberes são localizados, contextualizados, utilizados e construídos de acordo com as condições que estruturam o trabalho, estando diretamente ligados as condições históricas e sociais nas quais os professores exercem sua profissão, podendo ser compreendidos somente se relacionados as suas condições de produção e prática. (TARDIF, 2008; GAUTHIER et al., 2006).

Os saberes dos professores estão ligados as situações de trabalho e também aos outros (alunos, colegas de profissão, etc...). São saberes relacionados a uma atividade complexa (docência), situado em um espaço de trabalho (sala de aula) e enraizado em uma instituição (escola) e sociedade (TARDIF, 2008).

Para melhor entendermos esta questão, trazemos como exemplo os saberes das professoras de Educação Infantil. Os saberes que as professoras que trabalham com bebês de 1 ano mobilizam e (re)constroem são diferentes dos saberes das professoras que trabalham com crianças de 3 anos. Isso ocorre também de uma instituição de trabalho para outra, bem como em diferentes salas, considerando que os saberes de professores são localizados e situados.

Salientamos que com isso não podemos desconsiderar que existem saberes que são compartilhados pela profissão docente (GAUTHIER et al., 2006), sejam saberes de professores de uma mesma instituição, da mesma rede de ensino, que atuam com a mesma faixa etária ou saberes mais gerais sobre a docência, porém, na atuação docente existem também os conhecimentos específicos, que não são compartilhados por todos os professores. Esses saberes têm íntima relação com o trabalho e são essas relações de trabalho que possibilita a criação de saberes para enfrentar as práticas cotidianas. Assim, esses dependem de condições históricas e sociais, ligados as experiências pessoais, práticas profissionais e as identidades dos professores (TARDIF, 2008).

Considerando os sabres da experiência, Tardif e Lessard (2007) destacam duas maneiras de compreender a experiência. Na primeira, a experiência pode ser analisada como um processo de aquisição de conhecimentos de forma espontânea que se dá por meio da repetição dos fatos. Na segunda, a experiência não é um processo fundado na repetição, mas um processo pautado na significação e na intensidade das situações vividas. Em ambas as compreensões, por meio das experiências os sujeitos aprendem e adquirem certezas, sejam essas experiências significativas ou experiências repetitivas. Freire (1992) e Oliveira et. al (2014) corroboram com essa ideia afirmando que o ser humano se educa por meio das experiências das quais participa.

Pensando nessas experiências, compreendemos que as identidades e saberes são construídos e reconstruídos ao longo da vida e da trajetória profissional, de modo que os seres humanos estão em constante processo de formação, de mudança e de busca pela sua vocação ontológica em *Ser Mais*, uma vez que as pessoas são seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos (FREIRE, 1987). Assim, “[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao

longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho [...]” (TARDIF, 2008, p. 14).

Sobre esse processo contínuo de (re)construção de saberes, Lourencetti e Mizukami (2002) afirmam que a formação de professores se inicia muito antes do seu ingresso na formação inicial, considerando que grande parte dos saberes dos professores sobre a escola e à docência são provenientes ainda de sua socialização enquanto alunos. Os professores antes de serem professores, foram estudantes e por meio dessa experiência adquiriram uma série de conhecimentos sobre o universo escolar (TARDIF, 2008; SILVA, 2005).

Essa experiência como aluno é formativa, pois possibilita a criação de crenças e representações sobre a prática docente, de modo que os saberes experienciais dos professores não se limitam apenas as experiências de sua atuação profissional, mas abrangem também as concepções e aprendizagens decorrentes de sua história escolar enquanto aluno, assim “Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda sua história escolar anterior.” (TARDIF, 2008, p. 20).

Considerando as representações sobre a escola e à docência que são construídas por meio das trajetórias pessoais, é importante enxergar o professor não apenas como profissional da educação, mas também como pessoa, que tem suas experiências e concepções sobre o universo escolar, constituindo essas experiências enquanto um saber existencial. Nessa direção, para entender as práticas docentes é preciso conhecer a vida desses professores e a relação de suas histórias de vida com a história social, sendo o desenvolvimento do professor fruto dessa relação e construção interativa entre o professor-pessoa e o contexto social (GOODSON, 2013).

As crenças e representações resultantes das experiências escolares, familiares e sociais impactam na atuação profissional, nos saberes e nas identidades dos professores, ainda mais quando pensamos na professora de Educação Infantil: Como essa professora vê a Educação Infantil? Qual sua concepção de infância? Como enxerga as práticas de cuidar/educar? Como se vêem na profissão? Como concebem seus saberes e identidades?

O modo como essas profissionais se enxergam atuando com bebês e crianças pequenas, a atividade profissional que exercem em creches e pré-escolas e a maneira que constroem de ser, viver e estar na docência impactam suas identidades, considerando que essas identidades estão atrelada a sua visão sobre a profissão, atuação, formação e fazeres (ONGARI; MOLINA, 2003).

Nessa direção, Pimenta (1997) aponta que a identidade do professor se adequa ao contexto (histórico, social, político) no qual este se insere. Assim, a identidade da professora de Educação Infantil é marcada desde questões históricas relacionadas a dimensão assistencial, até questões que envolvem as práticas de cuidado e educação, feminização da profissão, formação, valorização e reconhecimento desta profissional.

Sobre isso, Ongari e Molina (2003) destacam a relação entre o trabalho dessas profissionais e a experiência profissional, familiar, feminina, materna, bem como os impactos desta atuação nas identidades dessas professoras, considerando que a dimensão pessoal e profissional dessas docentes constituem uma 'dupla presença' e uma 'dupla experiência'.

O ser professora na Educação Infantil marca fortemente as identidades destas profissionais, uma vez a identidade carrega marcas da atividade profissional e que grande parte da existência é marcada por esta atividade (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Compreendemos que o trabalho na Educação Infantil, com bebês e crianças pequenas, modifica ao longo da carreira profissional os saberes e as identidades dessas professoras e que esse processo implica a existência do mundo pessoal e profissional, de modo que os sujeitos se apropriam de suas histórias de vida e profissão (NÓVOA, 2013; DUBAR, 2012). Assim, “[...] a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre características pessoais e profissionais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida.” (IZA et al., 2014, p. 276-277).

Cada professor produz de forma íntima sua profissão, sendo a identidade um processo de construção que é modelado pela trajetória, desenvolvimento, experiências e projetos, por meio do domínio do trabalho e de si mesmo (NÓVOA, 2013). O professor pensa com sua história de vida e isso envolve emoções e afetividades, considerando que o professor é um sujeito existencial que ao realizar o seu trabalho, (re)constrói a si mesmo e a sua própria identidade. (TARDIF; RAYMOND, 2000; FREIRE, 1987).

As identidades e os saberes dos professores perpassam por múltiplas questões que, conforme apontamos, envolvem as diferentes fases de formação, desde a etapa enquanto aluno até a experiência profissional. Nesse sentido, Pimenta (2002) aponta que as identidades são construída também pela configuração social da profissão, pelo modo como os docentes se situam no mundo, pelos seus saberes, anseios e angústias.

Considerando esses fatores, destacamos, conforme apontado no capítulo anterior, a configuração historicamente assistencial do trabalho em creches e pré-escolas e a desvalorização e baixa visibilidade das profissionais e dos processos educativos na Educação Infantil. A ausência de reconhecimento desta etapa educativa resulta na precariedade, baixos

salários, ausência de reconhecimento social com relação as práticas de educação e cuidado e sobre o ser professora de bebês e crianças pequenas, influenciando a atuação, os saberes e as identidades destas profissionais (DUBAR, 2012).

A partir desses apontamento, compreendemos que o processo de construção de identidades não ocorre apenas no âmbito individual, mas também no âmbito social, assim, as identidades são também construídas nas relações com os outros, uma vez que por meio do outro e do meio social o ser humano cria percepções e representações sobre ele mesmo. (GOMES, 2013).

Pensando nos saberes e identidades dos docentes, acrescentamos a isso o fato de que cada professor cria o seu modo próprio de significar a ação, porém essa significação não é apenas individual, de modo que os saberes são construídos por meio da socialização e da interação com os outros profissionais. Assim, as identidades e saberes dos professores são também sociais, considerando que são partilhados por todo um grupo de professores, fazendo parte de um contexto de socialização profissional, que se dá por meio dos processos formativos, práticas de trabalho, estrutura escolar, etc. (TARDIF, 2008; PIMENTA, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000).

De acordo com Tardif (2008) as práticas individuais ganham sentido somente quando são compartilhadas em um coletivo, considerando que um professor não define sozinho o seu saber profissional, mas esse é produzido socialmente, de modo que aquilo que o professor deve ensinar se constitui como uma questão social.

Pensando nesse saber social, concebemos a escola enquanto espaço de construção coletiva, onde os professores vivenciam experiências profissionais e constroem seus saberes e identidades, ao mesmo tempo que validam essas experiências e saberes junto aos pares (SILVA, 2005). A escola é um espaço fundamental para a reflexão coletiva dos professores. O pensar coletivo, com os colegas de profissão, possibilita a ampliação dos saberes construídos de forma individual, conforme aponta Caldeira (1995, p. 11):

É pois, na relação com seus pares, pela confrontação dos saberes produzidos pela experiência do coletivo de ensinadores, que o saber docente cotidiano adquire objetividade. As certezas subjetivas da professora são sempre submetidas à análise do coletivo. Os docente compartilham saberes com seus colegas, trocam informações sobre os estudantes, dividem seu saber 'prático-teórico'.

Afirmando a importância da troca de experiências e saberes por meio da relação com os pares, salientamos que nas escolas devem ser criadas oportunidades para o desenvolvimento do educar-se em colaboração, valorizando o trabalho coletivo e a parceria

(troca de informações, saberes, etc.). Nesse sentido, é preciso considerar a complexidade da atuação docente e os saberes que os professores produzem, por meio dos seus jeitos e estilos próprios de trabalho (LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2002).

Entendemos que essas relações de companheirismo e colaboração entre os pares não se limitam ao compartilhamento de experiências e a troca de saberes, mas possibilitam um processo de formação com o outro, considerando que os professores constroem e criam diariamente saberes, em um processo contínuo de afirmação, negação e (re)construção (TARDIF, 2008). Assim, essas experiências e saberes compartilhados entre esses profissionais podem contemplar as necessidades de outros professores, sendo vivências próximas de trabalho, considerando que por meio de sua atuação, o professor possui um repertório eficaz de soluções e conhecimentos, elaborados de forma criativa a partir das demandas apresentadas em sua prática (TARDIF; LESSARD, 2007; AZZI, 2005).

As afirmações desses autores evidenciam que na prática profissional os professores criam soluções e saberes originais para os problemas cotidianos. Tardif (2008) acrescenta que essas soluções e saberes não se referem apenas ao trabalho docente em sala de aula, mas os professores criam soluções e saberes para o seu trabalho e convivência na escola como um todo, na relação com a direção, com os pares, com os pais, com as regras da instituição, etc. Assim, esses saberes não se limitam apenas ao espaço da sala de aula, mas são saberes que possibilitam aos professores construir suas formas de ser, viver e estar na profissão.

Nesse sentido, as professoras de Educação Infantil, considerando suas práticas junto a bebês e crianças pequenas e a especificidade de seu trabalho, vivenciam cotidianamente experiências que envolvem práticas de cuidado e educação. Essas profissionais, ao mesmo tempo que mobilizam saberes para o desenvolvimento de suas práticas, testam teorias, modificam aquilo que não deu certo, criam novas estratégias e aprendem por meio de suas experiências e em parceria com as outras profissionais do seu contexto de trabalho (TARDIF, 2008).

Por meio da prática profissional, em seu cotidiano de trabalho em creches e pré-escolas, a professora de Educação Infantil “[...]aprende e desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, estrutura formas de pensamento e constrói crenças [...]” (SILVA, 2005, p. 37).

Assim, considerando que a Educação Infantil envolve práticas docentes diferentes das demais etapas educativas e que nem sempre a formação dessas profissionais as prepara para o desenvolvimento dessas práticas específicas, a experiência diária em creches e pré-escolas e a convivência com bebês e crianças pequenas e também com os demais profissionais e colegas

de trabalho são fontes inesgotáveis de aprendizagem do ser professora da Educação Infantil (TARDIF, 2008).

As aprendizagens da docência são resultantes das experiências concretas, sendo elaborados, desenvolvidos e (re)construídos a partir da prática real do ensinar, de modo que todo professor tem algum discurso sobre sua prática que está relacionado a suas experiências (OLIVEIRA et al., 2006). Assim, os professores valorizam os saberes de acordo com o seu uso nas práticas profissionais, considerando que por meio da atuação profissional, os docentes mobilizam, modelam e adquirem saberes, sendo o seu uso dependente de suas funções, problemas, situações de trabalho, objetivos, etc. (TARDIF, 2008)

Os estudos realizados por este autor evidenciam que os saberes da experiência profissional constituem o alicerce da prática e os fundamentos de sua competência. No exercício da prática profissional, os professores julgam sua formação, interpretam, compreendem e orientam sua profissão, desenvolvendo saberes baseados em seu cotidiano de trabalho, que nascem da prática e por ela são validados, sendo a experiência profissional espaço de familiarização com o ambiente de trabalho, de assimilação, (re)construção, aquisição e produção de saberes necessários e espaço no qual o professor cria sua própria prática profissional (TARDIF, 2008).

De acordo com Caldeira (1995) à docência requer do professor a apropriação e a construção de saberes que são fundamentais para sua atuação profissional. Esses conhecimentos, intitulados pela autora como ‘saber docente cotidiano’, são construídos pela relação entre os conhecimentos científicos e os saberes da experiência, considerando que, em sua atuação, o professor mobiliza diferentes conhecimentos e ao mesmo tempo constrói saberes, modifica e cria teorias.

Nesse sentido, os saberes da experiência também estabelecem uma relação crítica com os saberes resultantes da formação acadêmica do professor. Pimenta (1997, p.7) aponta que “[...]os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.” Por meio da reflexão, os saberes existenciais possibilitam um síntese articuladora entre os saberes aprendidos nas experiências e os conhecimentos teóricos (FISCHER; LOUSADA, 2010). A experiência não favorece apenas o desenvolvimento de novos saberes e certezas, mas permitem a avaliação dos outros saberes em função da experiência (saberes teóricos, saberes de vida, etc) (TARDIF, 2008).

A prática profissional é um processo de aprendizagem, em que os professores selecionam saberes, de modo a revê-los, avalia-los e criar um saber formado por todos esses

saberes, que são submetidos as certezas construídas na prática. Assim, a experiência profissional é fonte privilegiada de saber e fundamental para a estruturação desta prática, de modo que por meio de sua atuação, os professores constroem saberes e experiências que se transformam em certezas, truques do ofício, e que permitem a criação de repertórios de competência que constituem o alicerce sobre o qual os saberes profissionais são edificados (TARDIF, 2008; TARDIF, 2000).

A experiência possibilita o domínio progressivo desses saberes necessários para a prática docente, considerando que a prática docente requer conhecimentos que somente podem ser dominados com as experiências da prática profissional, uma vez que “Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho.” (TARDIF, 2008, p. 58).

Compreendemos que esses saberes que são construídos a partir das necessidades reais da prática docente devem ser ponto de chegada e de partida para a afirmação e criação de novos conhecimentos, considerando que o saber experiencial é um saber ligado diretamente à atuação dos professores. Assim, é preciso reconhecer a prática cotidiana de professores como espaço de produção de conhecimentos, de criação, mobilização e de um saber-fazer específico da profissão, rompendo com a supervalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento aos conhecimentos da experiência e superando a concepção de que basta ao professor conhecer o conteúdo (TARDIF, 2008; PIMENTA, 1997).

Nessa direção, afirmamos a profissional que atua com bebês e crianças pequenas como produtora de saberes e não meras consumidoras de conhecimentos teóricos pensados por indivíduos que estão alheios as práticas desenvolvidas nesta etapa educativa. É fundamental que essas profissionais se reconheçam enquanto educadores e não meras funcionárias, buscando maior visibilidade para os saberes que são mobilizados a partir da atuação em creches e pré-escolas e que estão interconectados com outros saberes provenientes, por exemplo, de experiências de vida e também com suas identidades.

Interessar-se por esses processos de (re)construção de saberes e identidades dos docentes possibilita conhecer como ocorrem as práticas educativas que são realizadas a partir do trabalho cotidiano desses professores (TARDIF, 2008). Ouvir o que as profissionais da Educação Infantil têm a dizer sobre suas práticas, é reconhecer saberes de quem cuida e educa bebês e crianças pequenas. A escuta atenta a estes saberes pode trazer novos elementos para o pensar e os fazeres na Educação Infantil, bem como vislumbrar aspectos importantes para a formação de professores, possibilitando a melhor compreensão das demandas e necessidades

formativas dessas profissionais e propiciando o desenvolvimento de um saber de acordo com os desafios da profissão (PIMENTA, 2009).

Para isso, é essencial que essas professoras sejam reconhecidas enquanto sujeito de conhecimentos, que possuem e desenvolve constantemente teorias e saberes sobre sua ação, que por meio de suas identidades criam seus modos e estilos próprios de ser, viver e estar na docência. Este protagonismo e reconhecimento da professora de Educação Infantil enquanto produtora de saberes é imprescindível para mudanças na formação, nas práticas educativas e para o processo de (re)construção de identidades e saberes (IMBERNÓN, 2009b).

A partir do referencial teórico apresentado até o presente momento nestes capítulos (1 e 2), buscamos fundamentar esta pesquisa, objetivando relacionar a teoria já produzida sobre o tema com os resultados encontrados na pesquisa com um grupo de profissionais de Educação Infantil que participam de um Projeto de formação ‘in locús’. Nessa direção, para melhor compreensão do/a leitor/a desta pesquisa, no próximo capítulo apresentaremos o caminho metodológico.

CAPÍTULO 3 – CAMINHO METODOLÓGICO

“[...] fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam a mulheres e homens.”
(FREIRE, 1998, p. 102).

Neste capítulo apresentaremos o caminho metodológico da pesquisa, descrevendo o percurso construído nessa investigação para alcançar os objetivos propostos. Iniciamos apresentando a abordagem qualitativa, que fundamentou essa pesquisa. Descrevemos o contexto e as participantes da investigação, os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

3.1-Natureza da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, considerando que segundo Minayo (1994), o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. De acordo com essa autora e Bogdan e Biklen (2010) a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como um estudo detalhado de determinado fenômeno social que busca informações para explicar em profundidade as características e significados desse fenômeno.

A pesquisa qualitativa ocorre em ambiente natural e tem o investigador como instrumento principal (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Estes autores elucidam que na investigação qualitativa, os dados são recolhidos em situação. Assim, os investigadores qualitativos, sempre que possível, devem frequentar o local de estudo, uma vez que na pesquisa social o contexto interfere e impacta as ações dos sujeitos, influenciando o comportamento humano. Nessa mesma direção, Triviños (1990) afirma a importância do ambiente para constituição da pessoa, considerando sua personalidade, problemas e situações existenciais. De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p.48) “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.”

Estes autores compreendem que a pesquisa qualitativa é uma investigação descritiva, considerando que os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens. Essa abordagem busca descrever, de forma minuciosa, o fenômeno estudado. O pesquisador qualitativo tem que se atentar para os detalhes, considerando que detalhes podem fornecer pistas para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Considerando essa especificidade da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (2010) apontam também que os pesquisadores qualitativos se interessam mais pelo processo da pesquisa do que simplesmente pelos resultados. Por meio deste processo, o pesquisador qualitativo encontra pistas importante para o desenvolvimento de sua pesquisa. Triviños (1990) acrescenta que a partir das informações coletadas, o pesquisador qualitativo pode realizar novas buscas. De acordo com este autor, isso ocorre pois, na pesquisa qualitativa, as hipóteses iniciais podem ser deixadas de lado e a investigação pode apresentar novas

hipóteses a serem estudadas, uma vez que nas ciências sociais hipóteses e teorias do pesquisador podem ser discutidas com os próprios participantes da pesquisa, conforme aponta Minayo (1994, p.35) “[...] o ‘objeto’ dentro dessas ciências é também sujeito e interage permanentemente com o investigador.” (MINAYO, 1994, p. 35).

Para Bogdan e Biklen (2010) o significado é de importância vital na investigação qualitativa. Esse tipo de abordagem busca compreender a perspectiva dos participantes da pesquisa, o modo como esses enxergam o mundo, como interpretam suas experiências, considerando que, conforme aponta Minayo (1994), o objeto das ciências sociais é histórico e possui consciência histórica.

De acordo com Triviños (1990) na pesquisa qualitativa a atenção está nos pressupostos que servem de fundamento à vida dos sujeitos. Considera-se como fundamental os significados que os indivíduos atribuem ao fenômeno. De acordo com o autor, os pesquisadores qualitativos buscam identificar os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos.

Na presente pesquisa, a partir da abordagem qualitativa foi realizado um estudo de caso. Segundo Yin (2001) o estudo de caso é utilizado quando o foco da pesquisa está na compreensão de fenômenos sociais complexos que se inserem em contexto de vida real. De acordo com a autora, os estudos de caso permitem uma investigação que preserve as características significativas destes eventos da vida real.

Segundo André (2013) na pesquisa qualitativa em educação o estudo de caso objetiva “[...]focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza- -se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.” (ANDRÉ, 2013, p.3).

A autora aponta ainda que o conhecimento resultante dos estudos de caso é um conhecimento “[...] mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.” (ANDRÉ, 2013, p. 3), considerando que esse conhecimento é resultado de uma determinada realidade, de um determinado evento.

Segundo Nascimento (2012) o estudo de caso é utilizado quando investiga-se uma situação particular e exclusiva. Nessa mesma direção, Alves-Mazzotti (2006) destaca que o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais. Yin (2001) aponta que o fato de um caso ser extremo ou único justifica o uso do estudo de caso.

Nesta pesquisa, trabalhamos com o estudo de um caso específico, focalizando apenas um evento: um Projeto de Extensão Universitária.

A pesquisa sobre os saberes de profissionais participantes de uma Atividade de Extensão se constitui enquanto um estudo de caso, pois o Projeto é uma situação particular, exclusiva e contextualizada, conforme evidenciaremos no próximo item.

3.2- Contexto da Pesquisa: O Projeto de Extensão Universitária

O presente Projeto de Extensão Universitária é desenvolvido desde 2012 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, localizado em um município do interior do estado de São Paulo. A coordenadora do Projeto de Extensão Universitária é professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Assim, o Projeto surge inicialmente da aproximação desta professora, com as profissionais que atuam nesta instituição.

Esta aproximação entre universidade e profissionais de Educação Infantil em exercício permitiu compartilhar expectativas e anseios das educadoras que trabalham com bebês e crianças pequenas. As inquietações destas profissionais (professoras, educadoras e gestoras) convergiam para o fortalecimento de políticas públicas que compreendam que a Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento integral e educacional da criança de 0 a 6 anos e que, portanto, a profissional que atua nesta etapa educativa deve ter condições estruturais, profissionais e salariais compatíveis com o trabalho a ser desenvolvido.

Resultante de demandas de formação apresentadas pelas profissionais de um CEMEI e da parceria entre universidade e escola, este Projeto de Extensão Universitária começa a se estruturar. A Atividade Extensionista surge então devido ao interesse das profissionais do CEMEI de que fosse apresentada uma proposta de formação diferenciada, ou seja, novos caminhos formativos, e que representasse o ideal de um coletivo com vistas a ações contínuas e eficazes (ONOFRE, 2016).

Neste sentido, o Projeto nasce defendendo a ideia de um processo de formação continuada em serviço para as professoras que atuam com bebês e crianças pequenas, visando colaborar neste campo de formação e atuação profissional, promovendo ações conjuntas de formação.

[...] a escolha para o desenvolvimento das atividades de extensão na Creche partiu do interesse da instituição (professoras, educadoras e gestoras) e de anseios dos membros do Conselho da Escola, além do interesse da universidade em oportunizar ações de formação continuada, buscando suprir as lacunas identificadas a partir do campo da docência [...]. A pertinência desta Atividade de Extensão se destaca na oportunidade de colaboração entre universidade e escola no processo de construção de identidades das

profissionais que atuam nesta creche, bem como a possibilidade de discussão sobre as próprias práticas pedagógicas destas profissionais, refletindo ainda sobre as políticas e processos formativos. (ONOFRE, 2012, p. 4).

Sobre o processo de construção de identidades citado na proposta do Projeto, enfatizamos, conforme afirmam Oliveira et al. (2014, p. 35) “As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades.” Segundo estes autores as práticas sociais nascem a partir das relações que são desenvolvidas entre as pessoas e através delas os indivíduos interagem com o meio em que vivem. Nas práticas sociais o ser humano conhece o mundo, interage com ele e com os demais sujeitos, significa-o e ressignifica-o, se constrói enquanto sujeito, se abre para o novo e educa-se por meio do convívio e do relacionamento com as demais pessoas e com o mundo.

Partimos do pressuposto de que a participação na prática social de ‘estar em formação’ no Projeto, promove e fortalece o processo de (re)construção de identidades, considerando que a construção da identidade é um processo contínuo, que se dá ao longo da carreira e da trajetória de vida dos sujeitos (PIMENTA, 2009), assim como se constitui em prática que expressa saberes.

Nesse sentido, a proposta do Projeto define que “Essa atividade de formação objetiva promover a construção e a ressignificação da identidade das profissionais atuantes em um centro de educação infantil [...]” (ONOFRE, 2012, p. 1).

A proposta deste Projeto destaca a questão da ausência de reconhecimento e valorização profissional e social das educadoras que atuam com bebês e crianças pequenas. Esta proposta enfatiza ainda que um dos objetivos é estabelecer de forma colaborativa com o grupo de profissionais envolvidas, o planejamento das ações formativas, visando produzir conhecimentos sobre a formação de professores, tomando o contexto da creche como lócus para reflexão e melhoria das práticas pedagógicas, buscando:

Desenvolver ações formativas baseando-se nas necessidades de contexto de trabalho e que tenham como elementos centrais: a produção da memória sobre a infância e as experiências vivenciadas nesta etapa de vida, a sensibilização da criança real, o resgate das experiências lúdicas e do processo de ser cuidado e cuidar do outro, o compartilhar de experiências com os seus pares e a comunidade. Além disso, mostra-se como um eixo de trabalho a reflexão sobre o seu cotidiano de ação com a criança, buscando a melhoria de qualidade do atendimento na educação infantil. (ONOFRE, 2012, p.4).

Atualmente, o grupo de profissionais que participam deste Projeto de Extensão Universitária não se limita apenas as profissionais de um único CEMEI. Com o fortalecimento do grupo, educadoras de outros Centros Municipais de Educação Infantil,

localizados em diferentes regiões (periféricas, centrais, etc.) de uma cidade do interior do estado de São Paulo, se envolveram no Projeto a convite das outras profissionais. É importante ressaltar que, com essa ampliação e a abertura para profissionais de outras instituições, o Projeto não se limita mais apenas a formação permanente das educadoras que atuam em creches, como sugerido a princípio, mas abarca também profissionais que atuam na pré-escola.

O grupo de educadoras que participam desta Atividade de Extensão se construiu de forma colaborativa, a partir das necessidades e demandas da prática de ser professora de Educação Infantil. Os encontros do grupo ocorrem quinzenalmente, às quartas-feiras, das 18h às 20h (após o horário de trabalho), no espaço físico de um CEMEI. As atividades do Projeto são divididas em momentos de leitura de textos, discussões, reflexões, atividades em grupos, apresentação de casos de ensino, realização de oficinas, vivências de sensibilização, dinâmicas, filmes, documentários, etc.

O Projeto conta ainda com a realização de atividades não presenciais, como a produção de diários e memorial/ portfólio. Essas atividades são realizadas pelas participantes do Projeto e analisadas posteriormente pela coordenadora do grupo. De acordo com Onofre (2016) os diários são utilizados por oferecer oportunidade de registro e reflexão e os portfólios selecionados por se configurarem como eixo organizador do trabalho pedagógico, possibilitando a articulação entre experiências e conhecimentos teóricos.

Nessa direção, as atividades desenvolvidas no Projeto trazem à tona o que é ser professora de bebês e crianças pequenas, as dificuldades e desafios, os saberes construídos ao longo da carreira e as necessidades de formação dessas profissionais. São momentos de aprendizagem, trocas de saberes e reflexão, por meio do diálogo, da problematização, do pensar crítico e de tomada de consciência.

Considerando as particularidades deste grupo de profissionais que participam desta Atividade de Extensão Universitária e acreditando na construção coletiva e na parceria entre escola e universidade, a presente pesquisa tem como questão:

Que saberes de profissionais de Educação Infantil são revelados em um Projeto de Extensão Universitária?

Deste modo, o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender que saberes de profissionais de Educação Infantil são mostrados nesta Atividade de Extensão Universitária.

São **objetivos específicos**:

- Levantar e descrever aspectos referente à participação (estar em formação) dessas profissionais, neste Projeto.

- Identificar e analisar os saberes revelados por essas profissionais de Educação Infantil no contexto dessa ação de Extensão Universitária.

3.3- Participantes da Pesquisa

A partir da questão apresentada e dos objetivos propostos, foram sujeitos da pesquisa todas as 16 (dezesesseis) educadoras⁴ envolvidas no Projeto de Extensão Universitária durante o ano de 2015, sendo 13 professoras de Educação Infantil, 1 professora que atua como Educadora Física na Educação Infantil, 1 diretora e 1 merendeira. Como a Atividade é destinada a todos os profissionais das creches e pré-escola, a professora de Educação Física, merendeira e a diretora também são participantes do Projeto e foram incluídas na pesquisa.

Salientamos que nessa pesquisa temos profissionais que atuam em diferentes escolas e com diferentes faixas etárias. Para melhor compreensão, os quadros abaixo mostram a formação e a organização dessas profissionais⁵ de acordo com as creches/ pré-escolas e fases que atuam:

CEMEI 1		
Profissional	Formação	Fase
Professora de Educação Física Vânia	Educação Física	-

Quadro 1 – Profissionais que atuam na CEMEI 1

CEMEI 2		
Profissional	Formação	Fase
Professora Número 1 ⁶	Magistério	1
Professora Taís	Pedagogia	1
Professora Jú	Magistério	1
Diretora Letícia	Pedagogia/ Especialização em Gestão Escolar	-

Quadro 2 – Profissionais que atuam na CEMEI 2

⁴ Pelo fato de não ser apenas um grupo de professoras, iremos nos referir as participantes da pesquisa enquanto profissionais e educadoras.

⁵ Considerando os preceitos éticos, salientamos que na presente pesquisa utilizamos nomes fictícios buscando proteger a identidade das participantes e garantir a confidencialidades. Esses nomes fictícios foram escolhidas pelas próprias educadoras.

⁶ Essa Professora escolheu o nome fictício de Número 1.

CEMEI 3		
Profissional	Formação	Fase
Professora Saori	Magistério	2
Professora Karina	Pedagogia	3
Professora Sofia	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	1

Quadro 3 – Profissionais que atuam na CEMEI 3

CEMEI 4		
Profissional	Formação	Fase
Professora Gabriela	Pedagogia/ Especialização em Educação Especial	2
Professora Fernanda	Turismo/ Especialização em educação ambiental/ Cursando Pedagogia	2
Professora Nayara	Magistério	2
Professora Libriana	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	2
Professora Bianca	Pedagogia/ Letras/ Especialização em psicopedagogia/ Especialização em Letras	2
Merendeira Neguinha	Ensino Médio/ Cursando Pedagogia	-

Quadro 4 – Profissionais que atuam na CEMEI 4

CEMEI 5		
Profissional	Formação	Fase
Professora Ana	Pedagogia/ Especialização em Ética/ Mestrado em Educação/ Cursando doutorado em Educação	5

Quadro 5 – Profissionais que atuam na CEMEI 5

Conforme apresentado nos quadros acima no que diz respeito a formação dessas profissionais, oito (8) são graduadas em Pedagogia. Das oito (8) graduadas em Pedagogia, cinco (5) realizaram curso de Especialização, entre essas cinco (5), uma ainda é Mestre em Educação e está cursando Doutorado em Educação. Outras cinco (5) colaboradora da pesquisa têm formação em nível de Magistério. Duas (2) das participantes possuem outro tipo de formação em Nível Superior (Educação Física/ Turismo), sendo que uma (1) está cursando Pedagogia. Uma (1) colaboradora da pesquisa cursou até o Ensino Médio e está cursando Pedagogia.

Salientamos que uma das professoras, professora Cilene, não está incluída nos quadros e nem nas informações acima, pois atualmente não está trabalhando. Essa professora (1) tem formação em nível de Magistério, já atuou na Educação Infantil e pretende voltar a trabalhar na docência. Como essa professora é participante do Projeto, mesmo atualmente não estando atuando na Educação Infantil, ela também foi incluída nesta pesquisa.

Em complemento as informações organizadas e apresentadas acima, para melhor descrição das participantes da pesquisa, solicitamos uma narrativa escrita intitulada: quem sou eu?⁷

As participantes da pesquisa tiveram um período de 6 (seis) semanas para a escrita desta narrativa. Alguns foram escritas à mão e entregues a pesquisadora nos encontros do Projeto e algumas foram digitadas e enviadas por e-mail. A escolha do modo como esta narrativa foi elaborada ficou a critério das participantes da pesquisa. Das 16 (dezesesseis) profissionais envolvidas na pesquisa, 12 (doze) realizaram esta atividade.

Nestas narrativas as educadoras enfatizaram sua formação, trajetórias pessoais e profissionais e os significados de trabalhar com bebês e crianças pequenas. As educadoras destacaram ainda aspectos referentes ao casamento e aos filhos. Muitas citaram a importância da família.

Ao narrar, estas profissionais evidenciaram também questões referentes à formação. Como já apresentado nos quadros acima, o nível de formação dessas educadoras está dividido em: Pedagogia (8), Magistério (5), outra formação em Nível Superior (2) e Ensino Médio (1). No grupo há também professoras que possuem pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*). A merendeira participante da pesquisa narrou que está cursando Pedagogia e que pretende ser professora na Educação Infantil. Algumas destas profissionais narraram estar em início de carreira e outras já têm mais de 20 (vinte) anos de experiência docente⁸. Com frequência as participantes da pesquisa contam sobre a necessidade constante de formação.

Em suas produções, estas profissionais revelaram gostar de atuar na Educação Infantil com bebês e crianças pequenas, bem como afirmaram a importância do trabalho coletivo e da troca com os pares para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

⁷ Essa narrativa não foi utilizada como instrumento de coleta de dados, mas sim como ferramenta para melhor conhecer quem são as participantes da pesquisa. Assim, serão utilizadas nesta investigação como apoio para caracterização deste grupo participantes da pesquisa.

⁸ Destacamos que por meio da narrativa dessas profissionais não foi possível precisar quantas educadoras estão em início de carreira e quantas estão no final da carreira, considerando que essa narrativa foi uma produção livre, na qual as participantes da pesquisa poderiam narrar aquilo que consideraram mais relevante sobre quem elas são, assim, em algumas narrativas a questão do tempo de atuação profissional foi destacada, enquanto em outras isso não apareceu.

3.4 - Coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados utilizamos o grupo focal, considerando as possibilidades que essa técnica abre para a coleta das informações necessárias à realização da pesquisa, principalmente pelo fato de que partimos do pressuposto que as participantes do Projeto compreendem um grupo social.

Sobre o grupo focal, Minayo (2006, p. 270) aponta que

[...] desenvolvem-se opiniões informais abrangentes, de modo que, sempre que entre os membros de tais grupos, haja intercomunicação sobre tais fatos, esses se impõem, influenciando normativamente na consciência e no comportamento dos indivíduos.

Para Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) o grupo focal se baseia na interação entre as pessoas, assim as informações são coletadas por meio destas interações grupais. Ressel et al. (2008) aponta nessa mesma direção. De acordo com esta autora, os grupos focais permitem um processo de interação, que favorece a troca, a descoberta e participações comprometidas e está técnica em grupo possibilita maiores informações e maior riqueza de detalhes do que no âmbito individual (DIAS, 2000), de modo que “[...] a sinergia ente os participantes leva a resultados que ultrapassam a soma das partes individuais.” (DIAS, 2000, p. 4).

Para a natureza da pesquisa realizada, o grupo focal permite, conforme aponta Gatti (2005), a interação entre as participantes da pesquisa para discutir e comentar o objeto de estudo, possibilitando que essas tragam para discussão elementos provenientes de suas experiências.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e razões e fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p.11).

De acordo com Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) e Dias (2000) o grupo focal possibilita explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia, etc. Os autores apontam que o grupo focal fornece informações do que as pessoas pensam, sentem e o modo como agem e significam suas experiências.

Dias (2000) destaca que a primeira etapa do grupo focal é o planejamento. O planejamento dos grupos focais desenvolvidos na presente pesquisa, seguindo as

recomendações de Gatti (2005), foi realizado em função do problema e da questão de pesquisa: Que saberes de profissionais de Educação Infantil são revelados em um Projeto de Extensão Universitária?

A partir da questão de pesquisa e objetivos foram elaborados os roteiros com temas para os grupos focais⁹. De acordo com Gatti (2005) O grupo focal por sua flexibilidade permite ao pesquisador o auxílio de um esquema básico de pontos a serem levantados, porém sem rigidez de sequência, passos, temas, e, ao participante permite uma maior abertura para colocar as questões livremente, da forma como considerar melhor e mais confortável, considerando que, os roteiros de grupo focal servem apenas como guiar para o pesquisador. Com isso, o grupo é conduzido de acordo com o processo interativo que ocorrem (DIAS, 2000).

Segundo Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) na maioria das vezes, o pesquisador é o moderador do grupo focal. Dias (2000) alerta que o moderador é o elemento mais importante do grupo focal. De acordo com a autora, para que se realize um bom trabalho é preciso que o moderador tenha clareza dos objetivos da pesquisa e ao mesmo tempo mantenha-se neutro, de modo a evitar trazer ideias preconcebidas para o grupo.

Em relação ao moderador e o desenvolvimento do processo dos grupos focais, Gatti (2005) aponta como fundamental que o pesquisador estabeleça um clima de confiança com os participantes do grupo, utilizando um vocabulário adequado, estimulando o fluxo de informações, possibilitando que os participantes se sintam à vontade para se expressar livremente, uma vez que o grupo focal é uma proposta de troca efetiva entre os participantes.

Sobre o moderador, esse “Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas.” (GATTI, 2005, p.35).

A moderação do grupo focal foi realizada pela pesquisadora considerando que a mesma é participante deste grupo desde o ano de 2013 e já criou laços afetivos e de convívio com essas educadoras, favorecendo e facilitando o desenrolar das sessões, objetivando a efetiva interação entre as participantes da pesquisa, buscando, conforme aponta Gatti (2005), criar condições para que os participantes da pesquisa dialoguem sobre o objeto de estudo.

Gatti (2005), Dias (2000) e Ressel et al. (2008) trazem também a importância do local das sessões do grupo focal. De acordo com Dias (2000) é importante a escolha de um local

⁹ Roteiros disponíveis nos apêndices.

apropriado, que facilite as interações entre os participantes. Sobre isso, Ressel et al. (2008) aponta ainda que o ambiente deve ser agradável e acolhedor.

O espaço escolhido para as sessões do grupo focal foi o CEMEI onde é desenvolvida a Atividade de Extensão Universitária. Foram realizadas 6 (seis) sessões de grupo focal, divididas em 6 (seis) encontros. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2015, quinzenalmente às quartas-feiras, no horário dos encontros deste Projeto de Extensão. Como os encontros do Projeto têm 2 (duas) horas de duração, a coordenadora do Projeto disponibilizou 1 (uma) hora para a realização do grupo focal, de modo que, das 18h às 19h, a coordenadora conduzia o encontro do Projeto e das 19h às 20h eram realizadas as sessões de grupo focal.

Esclarecemos que a coordenadora da Atividade de Extensão não permaneceu no CEMEI durante o momento do grupo focal e não foi participante da presente pesquisa. Ressaltamos que algumas participantes da pesquisa não participaram das 6 (seis) sessões de grupo focal, pois quando faltavam dos encontros do Projeto não compareciam também para as sessões.

O local, dia e horário das sessões facilitaram a coleta de dados, uma vez que as profissionais participantes da pesquisa já se locomoviam até aquele local em dia e horário determinados, não afetando sua rotina. Além disso, esse lugar é um espaço cotidiano para essas educadoras.

Para o registro dos dados foi utilizada a gravação em vídeo com áudio e imagem (*Câmera Filmadora Sony modelo dcr-sx21*), com transcrição posterior. As transcrições foram realizadas pela pesquisadora, sempre no mesmo dia das sessões de grupo focal e após estas. Gibbs (2009) aponta que a transcrição é um processo importante, considerando que “Escutar as gravações com cuidado e ler e conferir a transcrição produzida faz com que você se familiarize muito com o conteúdo. Inevitavelmente você começa a gerar novas ideias sobre os dados.” (GIBBS, 2009, p. 33).

Visando minimizar o desconforto das participantes da pesquisa em relação a filmagem e preservar as questões éticas, desde o início das sessões dos grupos focais elas foram informadas que posteriormente receberiam as transcrições impressas na íntegra e teriam a possibilidade de fazer as alterações que considerassem necessárias em suas falas. A partir da leitura das transcrições, algumas professoras fizeram alterações em expressões repetidas como ‘né’ e ‘assim’.

Em complemento as gravações em vídeo dos grupos focais, a pesquisadora contou ainda com a colaboração de uma estudante de graduação em Pedagogia, bolsista do Projeto de Extensão Universitária, que fez anotações¹⁰ em tópicos dos aspectos centrais das sessões.

Trad (2009) aponta que nas sessões de grupos focais pode haver a presença de observadores externos buscando captar maiores informações. O autor atenta que é necessário ter cautela, evitando a presença de um observador desconhecido pelo grupo, por isso optamos por ter como observadora uma das bolsistas do Projeto, que já possui familiaridade com o grupo. Cabe ressaltar que não houve interação desta estudante bolsista com o grupo de participantes durante as sessões de grupo focal.

Gatti (2005) atenta também para a disposição adequada dos equipamentos em relação a distribuição dos membros do grupo, objetivando uma gravação nítida e abrangente, buscando visualizar o máximo das participações do grupo. Dias (2000) acrescenta ainda que a disposição dos participantes da pesquisa deve propiciar o contato visual entre todos.

No decorrer das 6 (seis) sessões de grupo focal, a pesquisadora foi realizando ajustes com relação a disposição do equipamento de filmagem, bem como com relação a organização das participantes da pesquisa, de modo a ser possível capturar a imagem e as falas de todas. As sessões foram realizadas no CEMEI em que ocorre o Projeto, nos espaços em que eram realizados os encontros. Houveram sessões em duas diferentes amplas salas de aula, uma do berçário e outra da fase 1, e sessões realizadas no refeitório da escola. Durante os grupos focais a pesquisadora solicitou para que as educadoras se organizassem em forma de ‘U’, possibilitando com que todas aparecessem na filmagem (não ficando de costas) e pudessem ter contato visual uma com as outras.

Considerando as questões éticas para o desenvolvimento da pesquisa, na perspectiva apontada por Gibbs (2009), antes de iniciarmos os grupos focais, apresentamos o projeto de pesquisa para a coordenadora e as participantes da Atividade de Extensão, bem como para a diretora do CEMEI em que a pesquisa foi desenvolvida e Secretaria Municipal de Educação, informando sobre o foco, riscos e benefícios e destino dos dados da pesquisa. As educadoras convidadas para a pesquisa tiveram a opção de escolha de participação, bem como a opção de desistir a qualquer momento.

A pesquisa foi aprovada na coordenação do Projeto de Extensão Universitária, no CEMEI onde a Atividade de Extensão é desenvolvida, na Secretaria Municipal de Educação da Cidade e no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de

¹⁰ Estas anotações não foram utilizadas como materiais de coleta e análise de dados, serviram somente como apoio para o processo de elaboração da transcrição de cada sessão de grupo focal.

São Carlos, sob parecer n. 1.096.045. As 16 (dezesesseis) participantes (professoras, merendeira e diretora) do Projeto foram esclarecidas e consentiram em participar da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹¹.

3.5 - Análise dos dados

A etapa da análise dos dados é um momento de olhar atentamente para os dados da pesquisa, Bardin (2008) aponta que é esta etapa da pesquisa requer a superação da leitura simples do real para uma leitura mais aprofundada e crítica.

Para Gatti (2005), a etapa de análise dos dados é

[...] um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalho, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta. (GATTI, 2005, p.44).

Nesse sentido, objetivando, conforme aponta Bardin (2008) a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, a análise dos dados da presente pesquisa foi realizada por meio de análise de conteúdo. Para a autora, a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura possibilitam ao pesquisador ir além das aparências do fenômeno.

Em Bardin (2008) a análise de conteúdo é caracterizada enquanto um meio para estudar as comunicações, enfatizando o campo do conteúdo dessas comunicações. Nessa mesma direção, Franco (2008) aponta que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem em suas diferentes formas, sendo essas mensagens expressões da existência humana, estando vinculadas as condições existenciais de seus produtores e expressando um significado e um sentido.

Segundo Gomes (1999) a análise de conteúdo objetiva encontrar respostas para as questões formuladas e confirmar ou não as afirmações levantadas durante o período de investigação. Nessa mesma direção, Bardin (2008) aponta que a análise de conteúdo é utilizada quando se pretende compreender para além daquilo que se dá de forma imediata, defendendo que uma leitura mais atenta dos dados pode aumentar a produtividade e a pertinência da investigação. Assim, para o autor a análise de conteúdos permite uma melhor descrição daquilo que em um primeiro momento não detínhamos a compreensão.

¹¹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponível nos apêndices.

O método de análise de conteúdo propõe a categorização por meio de algumas etapas a serem seguidas pelo pesquisador. Realizamos primeiramente a pré-análise dos dados. Para Bardin (2008) esta é a etapa de organização. Nessa fase, inicialmente fizemos a leitura flutuante das transcrições das 6 (seis) sessões de grupo focal, total de 65 (sessenta e cinco) páginas, buscando maior intimidade com o texto. Nas palavras da autora, esta atividade “[...] consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 2008, p.122).

A partir da leitura flutuante de todas as transcrições das sessões de grupo focal, percebemos que a primeira sessão apresentava fragilidades, considerando que essa foi uma sessão inicial que objetivou aprimorar a atuação do mediador, o roteiro e o posicionamento das participantes e da filmadora. Assim, na etapa da escolha dos documentos excluímos a transcrição da primeira sessão de grupo focal dos materiais de análise, sendo o corpus desta pesquisa formado pelas outras 5 (cinco) transcrições de grupo focal, total de 47 (quarenta e sete) páginas.

Seguindo o passo-a-passo da análise de conteúdo, realizamos diversas leituras das transcrições de grupos focais, direcionando nossos esforços para encontramos informações e esgotar todas as possibilidades “[...] com o objetivo de configurar e esclarecer o contexto e as condições sociais e políticas presentes e, historicamente, contidas nas mensagens emitidas.” (FRANCO, 2008, p.53).

Com a leitura das transcrições dos grupos focais, identificamos os assuntos que apareciam com maior frequência, partindo do princípio explicitado por Bardin (2008) de que o tema possui mais importância quanto mais frequentemente é repetido. Esses assuntos frequentes foram grifados de diferentes cores nas transcrições e a partir destas marcações, identificamos as unidades de contexto e as unidades de registro por temas. Para confirmação destas unidades realizamos diversas leituras, buscando enxergar informações que passaram despercebidas em leituras anteriores

Estabelecidas as unidades de contexto e as unidades de registro, elaboramos um quadro para melhor visualização e compreensão dos dados da pesquisa e avançamos para a etapa de organização e definição das categorias. Como nesta pesquisa as categorias não foram definidas a priori, a categorização emergiu dos dados, exigindo uma densa leitura do material de análise (BARDIN, 2008).

Nesta pesquisa, trabalhamos com o critério de categorização semântico (BARDIN, 2008), assim, todos os temas que se referem a um determinado assunto foram agrupados em uma mesma categoria. Esta autora enfatiza que para agrupar os elementos em uma mesma

categoria é necessário investigar o que esses têm em comum, de modo que “O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.” (BARDIN, 2008, p. 146).

A partir da convergência dos temas as categorias foram ganhando forma. Esse foi um processo extenso que integrou reflexões, discussões, elaboração e re-elaboração das categorias. Neste processo, emergiram duas (2) categorias que discutem e articulam o objetivo da pesquisa. São elas: 1) Estar no Projeto no Projeto de Extensão Universitária; 2) Saberes de profissionais da Educação Infantil;

A primeira categoria evidencia como estas educadoras compreendem e significam o estar no Projeto de Extensão Universitária. A segunda, apresenta os saberes que as profissionais da pesquisa consideram importantes para atuar na Educação Infantil.

Os quadros abaixo demonstram as unidades de contexto que compõe cada uma das categorias temáticas.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO
ESTAR NO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	Necessidade de aprender
	Aprender com os outros profissionais
	Refletir sobre a prática
	Estar em coletivo no Projeto
	Estar pautado na prática
	Aprendizagem para vida e profissão
	Desvalorização das profissionais e dos processos de ensinar e aprender na Educação Infantil/ necessidade de afirmação profissional.

Quadro 6 - Organização da Categoria 1: Estar no Projeto de Extensão Universitária.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO
SABERES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Gostar de crianças
	Relação com as crianças
	Reconhecer e atender as necessidades das crianças/ Desenvolvimento infantil
	Planejar, criar e improvisar
	Saberes de diferentes fontes, lugares e relações
	Atuação Profissional e aprendizagens

	Identidade
--	------------

Quadro 7 – Apresentação da Categoria 2: Saberes de Profissionais da Educação Infantil

Após definição destas duas categorias temáticas e de suas respectivas unidades de registro e de contexto, finalizamos a etapa de organização dos dados da pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos os resultados e discussões desta pesquisa. Os resultados serão apresentados conforme se encontram nas transcrições de grupo focal e de acordo com as categorias, visando a melhor compreensão do leitor/a sobre o conteúdo da coleta de dados.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“[...] a prática social de que fazemos parte vai gerando um saber dela mesma que a ela corresponde; de outro, o ‘saber de experiência feito’ tem que ser respeitado. Mas ainda, sua superação passa por ele.”
(FREIRE, 1998 p. 107).

Neste capítulo, faremos a apresentação e discussão dos resultados encontrados na etapa da coleta de dados, da pesquisa de campo. Com o intuito de melhor compreensão, analisaremos esses resultados à luz do referencial teórico adotado para este estudo. Os resultados foram organizados em 2 (duas) categorias temáticas: ‘Estar no Projeto de Extensão Universitária’, ‘Saberes de profissionais da Educação Infantil’.

Esclarecemos ao/a leitor/a que existem excertos das transcrições de grupo focal que se encaixariam em mais de uma categoria e também em mais de uma unidade de registro, porém, objetivando uma melhor organização didática das categorias e das unidades de registro e, tomando como base Bardin (2008), organizamos esses excertos de acordo com os temas em que apareceram com mais intensidade e predominância.

Para melhor compreensão, organizamos a apresentação e análise dos resultados a partir das unidades de registro de cada categoria temática. A categoria temática ‘**Estar no Projeto de Extensão Universitária**’ contempla os resultados referentes à participação destas educadoras neste projeto.

Iniciaremos com esta categoria e com a unidade de registro ‘**Necessidade de Aprender**’.

As profissionais do Projeto apontaram a necessidade da busca por novas aprendizagens e por conhecimento. Para estas profissionais a aprendizagem é um processo constante. Quando solicitado para que falassem aspectos comuns próximos no grupo de participantes da Atividade de Extensão, a professora Sofia enfatizou como aspecto comum entre as participantes a vontade de aprender e de melhorar a prática.

Pesquisadora – Agora eu queria que vocês falassem se vocês vêm aspectos comuns próximo nesse grupo que vocês constituem...

Professora Ana – Aspectos?

Pesquisadora – Aspectos comuns, próximos nesse grupo.

O grupo fica em silêncio.

Professora Sofia – Eu acho que a vontade de se reciclar, né? De aprender, de melhorar a prática.

O grupo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n.4).

Nessa mesma sessão de grupo focal, quando falaram sobre os aspectos comuns próximos no grupo do Projeto, a professora Bianca apontou como aspecto comum a troca de experiência que ocorre entre essas educadoras. A professora Vânia concordou com a professora Bianca. A professora Ana acrescentou a importância de estar sempre buscando

conhecimentos em um constante processo de aprendizagem. Essa professora afirmou ainda que nunca sabemos tudo, mesmo que tenhamos um longo período de experiência profissional.

Professora Bianca – É um grupo com essa troca de experiência, né?

Professora Vânia – É, é a troca de experiência.

Professora Bianca – Que a gente consegue devido a um grupo...

Professora Ana – De não estacionar mesmo, de você tentar sempre...
(Professora Ana faz movimentos com as mãos enquanto fala).

Professora Karina – Sempre buscando...

Professora Ana – Não é porque eu sou professora há 20 anos que eu sei tudo, né? Eu estou há um ano, ah, eu tenho tempo ainda, deixa, um dia eu faço, um dia eu vou fazer... Eu acho que essa necessidade de você se atualizar assim. E as experiências é algo muito gostoso no grupo. Porque que nem ela falou (aponta em direção a professora Sofia) ouve, mas a partir do que você tem, você já começa acrescentar isso, acrescentar aquilo e ai vai, né? Quem conta um conto aumenta um ponto.

As professora participantes do grupo concordam com a professora Ana balançando a cabeça.

(Transcrição de Grupo Focal n.4).

Em outra sessão de grupo focal, quando as participantes da pesquisa falaram sobre aquilo que é preciso saber para trabalhar com bebês e crianças pequenas, professora Libriana enfatizou a necessidade de aprender e apontou que é preciso ter humildade para aprender com o outro, estar aberto para o novo e reconhecer que nunca sabemos tudo, precisamos sempre aprender.

Professora Libriana – Ter consciência que a gente nunca tá pronto né. Eu quando vem aquelas moças da federal aqui, eu falo assim: ‘Ai meu Deus, só sei que nada sei’, porque elas sabem tanto, né? Assim...

Professora Vânia – Teoricamente...

Professora Libriana – Teoricamente, sabe... Quando elas começam a falar eu falo, meu Deus! Dá vontade de me esconder debaixo do banco, meu Deus... Eu acho que não vou chegar nisso nem na próxima encarnação, mas assim... A gente tem que ter a humildade de aprender com as parceiras, assim, porque às vezes tem professora que chega lá na sala, bate o olho e fala assim: ‘Ah, porque eu já fiz essa atividade, mas eu fiz de tal forma’, aí você tenta fazer daquele jeito que a pessoa falou e dá certo. Então a gente nunca sabe tudo, a gente precisa aprender, estar sempre aprendendo mesmo, ser aberto para isso, né?

(Transcrição de Grupo Focal n. 5).

Conforme apresentado pelos excertos acima, em suas falas, as participantes da pesquisa destacaram a vontade e a necessidade de aprender, de melhorar a prática. Esse processo foi apontado como algo que deve acontecer de forma permanente, considerando que, como é evidenciado por uma das participantes da pesquisa, mesmo com um tempo longo de atuação profissional, nunca se sabe tudo, é sempre preciso aprender.

Nesse sentido, para Freire (1996; 1987) o ser humano está sendo, assim, é um ser inacabado, inconcluso, sendo sua realidade também inacabada. Este autor aponta que o ser humano é projeto de si mesmo, assim, está em movimento permanente, “Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser, tem que estar sendo.” (FREIRE, 1987, p. 42).

Segundo Freire (1987) o ser humano tem conhecimento de seu inacabamento e consciente disso, lança-se em um movimento de busca. A fala da professora Libriana confirmou esse pressuposto apontado pelo autor. Essa professora afirmou que nunca estamos prontos e que é necessário termos consciência disso. Ao ter consciência desse inacabamento, reconheceu que nunca sabe tudo, assim é preciso sempre aprender.

Entendemos que nessa consciência da inconclusão está a raiz da educação, considerando que o ser humano é inacabado, tem necessidade de se inserir em um movimento de busca pelo *Ser Mais*, assim, o ser humano, consciente de seu inacabamento e inconclusão busca educar-se. Esse processo é entendido por Freire (1987) como um processo de humanização.

Desse modo, considerando que o ser humano se encontra em condição de inacabamento, está em constante busca, sendo o aprender compreendido como um exercício constante, que não se esgota e que requer postura aberta e curiosa, como também enfatizado nas falas das participantes da pesquisa, que acrescentaram ainda que o aprender requer humildade.

Tardif (2000) aponta que os conhecimentos dos professores são progressivos e evolutivos, assim, se faz necessária e fundamental uma formação permanente. Para esse autor a formação deve ocupar boa parte da carreira profissional, buscando partilhar conhecimentos, revisá-los, criticá-los e aperfeiçoá-los.

Nessa direção, a partir das falas dessas educadoras e das reflexões de Freire (1996), entendemos que a participação dessas profissionais no Projeto de Extensão é impulsionada pela busca do *Ser Mais*, sendo essa uma busca em direção da humanização e da ressignificação de si próprias, considerando que essa participação se dá de forma voluntária, é um momento que essas profissionais escolhem estar ali e colaborar com o grupo, é um processo de construção humana, que vai além da formação para a profissão, é uma formação para a vida. É um encontro buscando tornar-se “[...] mais humano, derrubando barreiras e impedimentos estruturais que impossibilitam o desenvolvimento da vida digna.” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 64).

As participantes da pesquisa se inserem nesse movimento curioso ao participarem do Projeto, buscando formação permanente. Pensando na formação das professoras que atuam na Educação Infantil, compreendemos que essa busca pela formação permanente é resultado também das lacunas existentes na formação inicial de professores, principalmente no que se refere aos conteúdos específicos. Isso é evidenciado pela pesquisa realizada por Martins (2014b), neste mesmo Projeto. A pesquisa revelou que a formação inicial das professoras participantes desta Atividade de Extensão Universitária, pouco contribui para a atuação junto a bebês e crianças pequenas, pois a formação inicial é mais voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, Gatti e Barreto (2009) ao analisarem a estrutura curricular e as ementas dos cursos presenciais de Pedagogia de instituições de ensino superior do Brasil, enfatizam que a formação inicial do professor ainda é realizada de forma muito insuficiente, principalmente no âmbito da associação entre teoria e prática. Essa insuficiência é ressaltada também nas disciplinas dedicadas a Educação Infantil, considerando que a maioria dos cursos de Pedagogia não promove um aprofundamento da formação nessa etapa educativa, assim, “O curso de formação inicial parece não fornecer informações suficientes sobre o que ocorre no ambiente escolar.” (NONO, 2011, p. 72);

Considerando que a formação inicial de professores não dá conta de atender todas as demandas e que, as aprendizagens da profissão docente não se esgotam e não se limitam a formação inicial, mas requer uma formação permanente, Gatti e Barreto (2009) atentam também para os aspectos da formação continuada de professores que, muitas vezes, ocorrem por meio de cursos de curta duração, desconectados da prática real dos docentes em exercício e que “[...] não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira” (KRAMER, 2005, p. 121).

Pensando na formação permanente que se dá dentro do Projeto e a partir das falas das participantes da pesquisa, entendemos que esta Atividade de Extensão, por ter como base uma formação processual, pautada na experiência e na colaboração entre as participantes, possibilita uma formação ao longo da vida e da carreira, uma vez que existe desde o ano de 2012 e ocorre de forma contínua.

Corroborando e defendendo a educação enquanto um fazer permanente, Freire (1987) aponta que, considerando a inconclusão do ser humano e sua vocação ontológica em *Ser Mais*, a educação tem que inserir os sujeitos em movimento permanente de busca de sua vocação ontológica.

Considerando o modo frágil e pouco aprofundado que se dá a formação inicial de professores (GATTI; BARRETO, 2009) a vocação ontológica do ser humano em *Ser Mais* e a necessidade constante de aprender (FREIRE, 1996; 1987), é fundamental uma formação que ocorra de forma permanente e que considere os saberes do educador em exercício, uma vez que “[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.” (TARDIF, 2008, p. 14).

Entre as diferentes situações que promovem o aprender, as participantes da pesquisa enfatizaram as aprendizagens que se dão na troca com as colegas de profissão. O aprender com os colegas de profissão aparece na unidade de registro **‘Aprender com os outros profissionais’**. Assim, estas educadoras evidenciaram a troca de saberes com os outros e a contribuição desta troca para a prática profissional.

Para estas educadoras, a vivência com os outros profissionais e a troca de experiências e saberes é importante para o aprimoramento da atuação profissional. A partir desta troca de experiência entre os colegas de profissão é possível pensar opções de trabalho, bem como modificar a própria prática. Em uma das sessões de grupo focal foi solicitado para que as educadoras falassem como aprendem a ser professoras de bebês e crianças pequenas. A professora Ana apontou a vivência e a troca de experiência com os outros profissionais como forma de aprendizagem, de modo que, por meio da experiência de outras pessoas é possível pensar a própria atuação.

Professora Ana - Então eu acho que isso também é essencial, contando com tudo que foi falado, é a vivência com outros profissionais, a conversa, falar assim, a que legal o que você fez, olha que bacana o jeito que essa pessoa tem de lidar com uma determinada situação, seria interessante que eu começasse a me policiar para também tentar colocar isso em prática, sabe? Eu acho que isso faz bastante diferença, né?
(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

Nessa sessão de grupo focal, ao ser solicitado para que o grupo de educadoras participantes da pesquisa falassem sobre o que aprendem na participação no Projeto, a professora Cilene destacou que a aprendizagem nesta Atividade de Extensão Universitária ocorre por meio da troca de experiências entre as integrantes do grupo. A partir das falas das professoras Saori e Cilene, observamos que a prática profissional de uma professora serve de referência para a prática da outra. A professora Cilene apontou que a situação de experiência relatada pela professora Saori serviu para que ela pensasse como poderia agir se algo parecido ocorresse com ela.

Professora Cilene – Eu acho legal as vivências das outras professoras. Muitas vezes a gente se encontra em uma situação... eu não estou dando aula, mas já dei... Situações difíceis e elas se agrupam do jeito delas e a gente pode pegar até de exemplo para a gente.

Professora Saori – Para facilitar né?

Professora Cilene – Para facilitar. No caso do choro, de alguma outra, que nem a professora Saori (apontando para a professora Saori) pegou no colo, eu fico imaginando, e eu? O que eu vou fazer? Então esse Projeto para mim tá sendo assim muito legal, muito bom! Estou aprendendo muito assim pelo fato das experiências delas aqui, de todo mundo aqui.

(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

Ainda na unidade de registro ‘Aprender com os outros profissionais’, em outra sessão de grupo focal, quando as educadoras falaram sobre o significado de estar e participar da Atividade de Extensão, o relato da professora Taís revelou que a partir da fala das outras educadoras é possível pensar sobre as ações cotidianas. A professora Número 1 reforçou a importância da troca com as colegas de profissão, afirmando que isso possibilita a aprendizagem e ajuda na prática profissional.

Professora Taís – Eu estava falando para as meninas (Professora Taís fala baixo, não sendo possível ouvir na gravação). Você para pra pensar, nossa, essa situação aconteceu comigo, fiz desse jeito ou ela explicou como eu deveria. Então você para um pouquinho mais para pensar como você tem que agir no seu dia-a-dia.

Professora Número 1 – Isso mesmo, possibilita a aprendizagem, a troca de informações. (Professora Número 1 fala baixo. Não é possível ouvir o que ela diz). Tudo isso ajuda.

(Transcrição de Grupo Focal n. 3).

Os excertos das transcrições de grupo focal apresentados revelaram a importância da vivência, da conversa e da troca de experiências entre as educadoras. As participantes da pesquisa apontaram que, reconhecendo os saberes das outras profissionais e de suas experiências, é possível repensar a prática e criar novos caminhos para a atuação.

Considerando as aprendizagens que se dão na troca com os demais colegas de profissão compreendemos, conforme pontuam Oliveira et al. (2014), que os saberes se constroem por meio dessas relações com o outro, assim nos formamos em parceria com aqueles que vivemos. Para estes autores, nas práticas sociais, entendida aqui como uma prática social *o estar em formação* no Projeto de Extensão Universitária, participam pessoas com diferentes conhecimentos e percepções. Assim, no convívio com essas pessoas, conhecimentos são trocados e (re)construídos em colaboração, uma vez que nas práticas sociais “[...] as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir,

perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los.” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 35).

Nessa direção, Bassedas, Huguet e Solé (1999) pontuam que os diferentes profissionais aprendem por meio das interações que estabelecem com seus companheiros e com os outros sujeitos que lhes apresentam conhecimentos, em um processo de autoformação e aprendizagem, assim, como apresentado por Kishimoto (2005, p.127) “[...] só é possível se formar *com* o outro, nos mais diferentes espaços e tempos que circulam conhecimentos, valores e saberes.”

Corroborando com essas afirmações, Tardif (2008) pontua que o saber dos professores é social, considerando que é partilhado por um grupo, que tem uma formação próxima e que devido a estrutura coletiva do trabalho cotidiano, estão sujeitos a condicionamentos e recursos próximos. Pensando nesse saber social e no modo como se configura isso no Projeto, esclarecemos ao/a leitor/a que todas as participantes do Projeto atuam em instituições de Educação Infantil do mesmo município, assim, encontram-se em situações próximas de atuação profissional, ainda que cada instituição tenha suas especificidades.

Pensando na questão desse saber social, o autor esclarece que, por mais original que sejam as práticas de um professor específico, essa só ganha sentido quando colocadas nessa situação coletiva de trabalho: “Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional.” (TARDIF, 2008, p. 12).

O saber dos professores, para ser legitimado, requer o reconhecimento e o compartilhar com os demais profissionais (TARDIF, 2008; CALDEIRA, 1995; TARDIF; RAYMOND, 2000). Nessa direção, entendemos que essas educadoras, por meio do coletivo e da convivência com as demais profissionais, constroem saberes e os validam junto aos pares, por meio da colaboração, do pensar coletivo. Isso possibilita a ampliação dos saberes individuais e permite o educar-se em colaboração.

Pelas falas dessas educadoras compreendemos que, ao longo desta Atividade de Extensão, experiências foram reveladas e saberes trocados entre essas profissionais e que esse intercâmbio possibilitou pensar em novas alternativas para o trabalho com bebês e crianças pequenas.

Nesse sentido, a unidade de registro **‘Estar em Coletivo no Projeto’**, revelou a importância do outro, do grupo. Ao ser solicitado que falassem o que significa, para elas, estar no Projeto, essas profissionais trouxeram a importância do estar no coletivo, do grupo e da união. As participantes da pesquisa fizeram a comparação entre este grupo da Extensão Universitária com os grupos que são formados dentro da escola. A professora Ana relatou

que, na Extensão Universitária, ela se sente enquanto participante de um grupo unido, mas que na escola não é sempre assim que acontece. Professora Ana apontou o Projeto enquanto um local aconchegante e de aprendizagem e enfatizou que esta aprendizagem se dá por meio da fala dos outros e que, isso torna o grupo coeso e com o qual ela se identifica. As professoras Ana e Bianca relataram que no grupo do Projeto é possível se abrir, se expor, falar sem medo, pois o grupo promove segurança as participantes e existe essa percepção de grupo, de que você não está sozinha. Para as educadoras desta pesquisa, o grupo desta Atividade de Extensão se concretiza, de fato, enquanto um grupo, pois possibilita relações de diálogo igualitário e de liberdade. Vejamos o excerto abaixo:

Professora Ana – Engraçado, aqui eu me sinto enquanto um grupo assim, sabe? (Professora Taís concorda balançando a cabeça). Grupo unido, mas na escola, nem sempre. (Professoras Taís e Número 1 riem). E não deveria acontecer isso, eu não sei o porquê sabe, sei lá, são coisas invisíveis, mas visíveis. Não sei, aqui, aqui eu acho assim, um lugar aconchegante, um lugar onde você aprende na fala do outro, você se identifica, e eu me sinto enquanto um grupo coeso assim, uma vez que eu não tenho essa mesma coesão dentro de uma escola, não consigo me identificar enquanto um grupo dentro da escola, sabe?

Professora Bianca – Interessante porque aqui você consegue se abrir...

Professora Ana – Isso, isso mesmo!

Professora Bianca – Se expor, sem medo de falar né

Professora Ana – É, isso é verdade mesmo!

Professora Bianca – Como um grupo mesmo...

Professora Ana – Como um grupo! E na escola muitas vezes você... (Professora Bianca concorda balançando a cabeça). Eu não sei se é porque... eu não sei se é porque o lugar maior, mais pessoas, essas questão do medo né, de você... é, não sei, são coisas invisíveis, mas visíveis sutilmente, assim... (silêncio) carregadas de simbologia assim, se você for ver. Dentro da escola eu não consigo sentir tanta coesão quanto aqui.

Professora Bianca – Talvez o grupo te passe segurança... (faz um comentário em voz baixa que não é possível ouvir)... até mesmo acho por conta das trocas de experiência, você vê que você...

Professora Ana – Não está sozinha...

Professora Bianca – Não está sozinha!

As professoras Bianca e Ana fazem comentários ao mesmo tempo.

Professora Ana – Exato! Porque as vezes quando você tem algum problema que te angustia assim você fala será que eu sou muito (não dá para ouvir o que a professora Ana diz), será que eu não estou contente com a profissão? Será que é isso, será que é aquilo... mas aí... na fala do outro que você se identifica, né?

Professora Número 1 – Eu acho que assim, a gente se coloca muito de igual para igual.

Professora Ana – É...

Professora Número 1 – Né? E na escola já não é assim, é diferente quando você chega... por exemplo, tem a pessoa lá que trabalha com você que já está há muitos anos, querendo ou não ela se coloca como superior.

As professoras Ana e Número 1 falam ao mesmo tempo.

Professora Número 1 – E a falta dessa relação de igualdade e essas sensações né? Eu não tenho liberdade para fala... Eu acho isso ruim. Tem que mudar um pouco, né?

Professora Ana – É, porque às vezes você é mal interpretada se você chegar e propor, por exemplo, para um HTPC uma discussão do que vem acontecendo na escola, que algumas questões não estão legais... é visto como...

Professora Número 1 – Chegou agora e tá falando isso, não é? Não é meio assim?

Professora Ana – hã?

Professora Número 1 – Tipo, você chegou agora e quer falar isso, não é? Não se tem uma liberdade para falar.

Professora Ana – Eu acho que não existe o diálogo assim que se compreende enquanto diálogo igualitário mesmo, sabe? Embora fale assim, não, você tem que falar, mas aí você fala... Não é assim! Tem que entender o lado dela, né...

Professora Ana ri e coloca a mão no rosto.

Professora Ana – Não sei...

(Transcrição de Grupo Focal n. 3).

Nessa mesma sessão de grupo focal, quando a pesquisadora pediu para que o grupo comentasse sobre o estar junto no momento do Projeto, as educadoras afirmaram a questão da liberdade que sentem dentro do grupo. A professora Número 1 relatou que, às vezes, é difícil ir para o Projeto, mas que os encontros nunca são cansativos. Ela enfatizou que as atividades do grupo são dinâmicas e dão espaço de fala e participação. A professora Jú, a partir da fala da professora Número 1, fez uma comparação entre o Projeto e a escola. Ela apontou que dentro da escola, muitas vezes, não há liberdade, principalmente por conta das profissionais que já estão há mais tempo dentro da instituição. Com isso, a relação que se estabelece entre as integrantes do grupo do Projeto é diferente das relações que são estabelecidas na escola. A professora Número 1 e a professora Jú trabalham juntas. Após a fala da professora Jú, a professora Número 1 fez uma brincadeira, dizendo que a professora Jú estava falando dela. Como as demais educadoras conhecem a relação entre essas professoras, o grupo riu. Professora Jú apontou que se sente à vontade nesse grupo, para compartilhar experiências.

Professora Número 1 – É muito difícil às vezes vir para cá, mas ao mesmo tempo quando estamos aqui... Nunca foi acho que assim, um encontro maçante.

Professora Ana – Não...

Grupo concorda com o que professora Número 1 diz balançando a cabeça em sinal de afirmação.

Professora Número 1 – Em que a hora não passa, como acontece em muitos outros cursos, né? Sempre foi algo importante. E isso se deve acho porque as coisas sempre foram dinâmicas, as pessoas que vieram no grupo sempre traziam... foram dinâmicos, pudemos participar, falar...

Professora Cilene concorda com a cabeça.

Professora Jú – Porque também temos liberdade de expressão. Isso nos deixa à vontade, essa liberdade que a gente não encontra dentro da escola, até por questão de professores que já estão lá há muitos anos e tiram nossa liberdade. Aqui a gente se sente livre, né?

Professora Número 1 – Ela tá falando de mim...

Risos do grupo.

Grupo realiza comentários entre si.

Professora Jú – Aqui embora sejamos profissionais que atuam em diferentes etapas, diferentes fases da crianças, nós nos sentimos livres para estar dividindo isso, expressando isso e ouvindo as experiências uma das outras. Eu tinha achado muito interessante, como a professora Número 1 falou, não houve assim um encontro maçante, e toda quarta-feira a gente fala... Ai, hoje tem curso. (Risos do grupo). Hoje, tem curso, mas quando chega lá é legal (Risos do grupo).

Professora Ana – É que se você for... Se parar para pensar o deslocamento, né?

Professora Jú – É (balançando a cabeça em afirmação).

(Transcrição de Grupo Focal n. 3).

Os relatos das participantes evidenciaram a questão do coletivo existente nesta Atividade de Extensão, assim, apontaram que se sentem enquanto um grupo coeso e destacaram que isso ocorre pois no Projeto têm espaço e liberdade para fala, para compartilhar as angústias e problemas, para se abrir sem medo, pois para essas educadoras, esse grupo promove segurança, uma vez que se colocam como parceiras e dialogam de forma igualitária.

Pensando no estar junto com outras profissionais que atuam na Educação Infantil e nas aprendizagens que decorrem da convivência nesse coletivo, entendemos que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 39).

Freire (1979) destaca que o ser humano está no mundo e com o mundo, assim, é capaz de relacionar-se, de projetar-se nos outros. O ser humano constantemente estabelece relações, seja com outros sujeitos ou com o mundo, assim, educa-se por meio dessas relações. Considerando a vocação ontológica das pessoas em *Ser Mais*, Freire (1987, p. 47) aponta que “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.”

O *Ser Mais* é busca que se dá no coletivo e na comunhão, assim, uma formação humanizadora e libertadora requer um que fazer permanente, um educar-se em colaboração, possibilitando aos seres humanos lutarem juntos por sua emancipação. O processo educativo que se dá em comunhão, superando o individualismo e o intelectualismo alienante, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 1987).

Desse modo, pensando na formação dessas educadoras e no estar em coletivo e educar-se em colaboração, corroboramos com as ideias de Imbernón (2009b) para pensar comunidades na formação de professores. Este autor traz a ideia de comunidade formativa. Em sua perspectiva, a comunidade formativa

É um contexto relevante para a elaboração, por parte dos integrantes, de suas próprias concepções e práticas de ensino e de aprendizagem (a aprendizagem assume muita importância), a partir das tarefas realizadas, das experiências e das interações vividas. (IMBERNÓN, 2009b, p. 82).

Apoiando-nos nesse autor, nos relatos das participantes da pesquisa e considerando também as ideias de Nono (2011) para pensar o trabalho coletivo entre pares (educadoras), compreendemos que o Projeto se constitui enquanto uma comunidade formativa, que propicia um contexto interativo e a criação de uma fonte de apoio e ideias, possibilitando as educadoras discutirem suas práticas profissionais e compartilhem experiências e saberes. Imbernón (2009b) acrescenta ainda que nas comunidades formativas, todos os agentes, educadoras, desenvolvem papel ativo, assim o protagonismo é assumido pelos professores.

Isso é reforçado pelas falas das participantes que revelaram a importância do trabalho com os pares que ocorre dentro do Projeto, bem como destacaram a necessidade da troca com as demais educadoras, possibilitando que suas práticas sejam discutidas e (re)pensadas, criando, junto aos pares, uma fonte de apoio profissional, por meio da convivência e do diálogo, possibilitando um encontro para refletir sobre a realidade e sobre a forma como a fazem e a re-fazem. “A través do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.” (FREIRE, 1986, p. 65).

Na fala das educadoras, encontramos a questão do diálogo e da liberdade de fala. Pensando na questão do diálogo, da liberdade e do direito de todos dizerem sua palavra, Freire (1987) aponta que dizer a palavra é direito de todos e não privilégio individual, assim, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros. O ato de dizer a palavra é um processo de encontro de pessoas para pronuncia do mundo, e que não se esgota na relação eu-tu, mas ocorre no coletivo, na comunhão, em colaboração. Por meio do diálogo,

o ser humano vai se construindo enquanto ser humano e transformando o mundo, assim o diálogo é uma exigência existencial. É o encontro daqueles que se solidarizam em refletir e agir no mundo, buscando transformação, humanização e libertação (FREIRE, 1987).

Ainda pensando no ‘Estar no coletivo’, esse autor acrescenta que conhecer é um evento social, mesmo que perpassa por aspectos individuais. Com isso, o diálogo possibilita uma postura criticamente comunicativa que, por meio do conhecimento da realidade, do relacionamento entre os sujeitos e da atuação crítica, ocorre a transformação.

Como observamos pelos excertos apresentados, as participantes da pesquisa apontaram que essa troca, colaboração e o estar no coletivo raramente se efetiva dentro da escola. As educadoras destacaram as relações conflituosas entre as profissionais que estão há mais tempo na escola e aquelas que estão há menos tempo. Corroborando com o que é apresentado por essas profissionais, Tardif (2008) reforça essa questão. O autor destaca que, muitas vezes, a instituição educativa se transforma em um universo familiar, assim, para este autor “Essa familiaridade pode facilmente acabar em reações de solidariedade entre os ‘antigos’ e contra os ‘novos’ que vêm tomar o lugar de seus camaradas”, conforme evidenciado pelas participantes da pesquisa (TARDIF, 2008, p. 183).

Pela fala dessas educadoras, compreendemos que a docência, dentro de determinadas instituições, é uma atividade que se faz no isolamento. Para Imbernón (2009b) esse isolamento resulta em práticas e condutas que primam o individualismo e a ausência de solidariedade, gerando a incomunicação dos saberes e das experiências. Este autor defende que a prática social do educar necessita de processos comunicativos, de troca entre os colegas, de comunicação de saberes, de modo que os educadores possam falar sobre sua prática, o que têm feito, o que não deu certo, compartilhar as alegrias, tristezas, sucessos e incertezas da profissão.

Este autor acrescenta ainda que a colaboração e o compartilhamento entre as pessoas são elementos importantes não apenas para a formação profissional, mas são essenciais na formação das pessoas e em seu desenvolvimento pessoal, uma vez que “Nas práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade, por meio dos processos educativos que estas desencadeiam.” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 35).

Nesse sentido, as falas dessas educadoras revelaram que a formação que ocorre dentro do Projeto é compreendida enquanto uma formação colaborativa, de modo que possibilita explicar o que acontece nas diferentes práticas, as necessidades, problemas, saberes, assim, participam dessa formação a partir de suas realidades de atuação profissional (IMBERNÓN, 2009b).

O ensino é um trabalho imprescindivelmente coletivo, assim, a formação permanente dos professores deve propiciar essa colaboração, estabelecendo-se enquanto um processo comunicativo, que objetive por meio da troca e do compartilhamento aumentar o conhecimento, sendo um espaço de autoformação e de aprendizagem (IMBERNÓN, 2009b; BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999). Esses autores reforçam o que é apresentado pelas participantes da pesquisa, apontando que a formação coletiva envolve diálogo, debate e liberdade.

Nessa direção, fazemos referência ainda a questão do clima afetivo na formação permanente de professores (IMBERNÓN, 2009b). Para esse autor, é fundamental que o clima afetivo seja um dos pilares desse trabalho colaborativo. Observamos que as falas dessas educadoras revelaram a identificação com o Projeto e também com as participantes do grupo. Assim, a colaboração que é estabelecida entre essas profissionais cria um clima afetivo, que gera situações de identificação, participação, reflexão, aceitação de críticas, etc. (IMBERNÓN, 2009b).

Pensando na afetividade e na amorosidade, Freire (1979, p. 15) aponta que “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais.” Na compreensão desse autor, o educar-se e o diálogo requerem o amor, e sem esse amor, não há prática educativa. É necessário amar para compreender o próximo, sendo o amor um ato de compromisso.

A questão da afetividade e da amorosidade entre as participantes ficou evidenciada em suas falas quando apontaram que, no grupo, encontraram espaço de diálogo, que podem se colocar, que estabelecem relações mais igualitárias e aprendem por meio da fala do outro.

Desse modo, corroboramos com as ideias de Imbernón (2009b) e Freire (1979), entendendo que a colaboração e o estar junto possibilita melhor compreender a complexidade da atuação das educadoras de Educação Infantil e a busca por respostas às situações problemáticas. Por meio dessa troca e colaboração, as participantes da pesquisa revelaram aprender diferentes modos de atuar na prática, seja por meio da experiência do outro ou da reflexão junto ao grupo.

Neste sentido, as falas das participantes da pesquisa evidenciaram que a troca de saberes e experiências com os outros profissionais permitiu pensar e refletir sobre as práticas cotidianas. Isso aparece também na Unidade de Registro **‘Refletir sobre a prática’**. Em uma das sessões de grupo focal, quando a pesquisadora solicitou para que as educadoras falassem sobre o que aprendem no Projeto, a professora Fernanda relatou que esta Atividade de Extensão Universitária traz uma formação com mais conteúdo e que possibilita rever coisas

que já sabia, mas que estavam esquecidas e que passavam despercebidas. Assim, essa professora afirmou a necessidade da leitura e da reflexão.

Professora Fernanda (está rouca) – O Projeto, o que eu acho que ele vem trazer para a gente, eu acho que é a formação com mais conteúdo, coisas diferentes. Muitas coisas a gente já sabia, mas estavam esquecidas, que a gente passa e nem vê. Mesmo a leitura, chega uma época que a gente vai atrás do prático, a gente já não para mais para ler, para refletir. Igual ela falou (apontando para professora Saori) a gente vai procurar uma atividade, ou você procurar na internet um passo-a-passo, ou você procura um vídeo, alguma coisa desse tipo, mas a gente não está mais para ler, para refletir sobre as nossas práticas, e eu acho que o grupo, ele vem fazendo com que a gente reflita essas prática.

(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

As educadoras participantes da pesquisa evidenciaram que esta reflexão é uma das principais contribuições desta Atividade de Extensão. A professora Bianca trouxe a reflexão como a palavra-chave deste Projeto de Extensão Universitária. Este processo, de acordo com estas educadoras, é impulsionado pela escrita dos diários reflexivos. Essa escrita permite parar para refletir sobre aquilo que deu certo e o que não deu e possibilita uma maior visualização por parte dessas educadoras sobre suas práticas. As participantes da pesquisa relataram que, com o Projeto e com a escrita dos diários, passaram a observar mais sua atuação e prática profissional, afirmando a importância de parar para refletir sobre as ações cotidianas.

Pesquisadora– O que esse Projeto é importante para sua atuação na Educação Infantil?

O grupo permanece em silêncio.

Professora Número 1 – Agora a gente vai passar a palavra para o lado de lá, porque nós falamos muito já. (Faz indicação com a mão para as professoras que estão sentadas no outro banco).

O grupo todo ri.

Professora Bianca – Eu acho que a palavra-chave é reflexão, né? Com o curso a gente passa a observar mais as coisas que a gente faz em aula. Eu acho que até através dos registros que a gente tem que fazer...

Professora Ana - os diários

(Grupo balança a cabeça em sinal de afirmação).

Professora Bianca – Os diários... Eu acho que é... Na hora que a gente põem no papel, o que a gente (Professora Bianca fala baixo, não sendo possível ouvir). Legal... Eu acredito que você para pra refletir. Nossa, eu fiz isso e deu certo, é... Nossa, as crianças fizeram assim. Então eu acho que passa assim por essa questão da reflexão. A gente parar em sala e conseguir refletir as ações que a gente.. faz assim, faz tanto assim na correria, porque tudo no horário né? (faz movimentos com as mãos). Mas a gente vê que depois... No final, tem um processo, né? E há algo importante nele. Tem um proveito

dentro daquilo que foi feito, que foi ensinado, que aconteceu naquele dia. Eu acho que tudo é proveitoso. Eu acho que a palavra-chave, eu acho que é reflexão. Refletir!

Professora Ana - Porque a gente não é acostumado a refletir sobre a nossa prática.

Professora Bianca – Isso!

Professora Ana – O que foi que a gente fez de legal e de não legal. Eu acho que o diário ele é um empurrãozinho para você (Professora Bianca concorda balançando a cabeça)... Nossa, enquanto eu estou escrevendo assim, você começa se ver assim... Nossa como eu fiz isso, nossa tipo, eu não gostei disso, porque na hora que você passa para o papel, eu acho que você enxerga melhor essa questão de parar para pensar o que você faz assim, o quantas coisas você faz e nem se dá conta.

Silêncio no grupo.

(Transcrição de Grupo Focal n. 3).

Nesse mesmo sentido, estas educadoras relataram que esta Atividade de Extensão contribui para melhor visualização sobre a atuação profissional, resultando na afirmação ou na mudança de práticas. A professora Taís apontou que o Projeto ampliou os conhecimentos e possibilitou pensar sobre as ações.

Professora Taís – O Projeto amplia nossos conhecimentos. Igual eu falei para as meninas (estica o braço em direção as professoras Número 1 e Jú), cada palestra, cada grupo, é um aprendizado novo. Eu, eu gosto muito das palestras da Ju... Juliene?

(Pesquisadora afirma que sim com a cabeça).

Pesquisadora – Juliene.

Professora Taís – Eu estava falando para as meninas (Professora Taís fala baixo, não sendo possível ouvir na gravação). Você para pra pensar, nossa, essa situação aconteceu comigo, fiz desse jeito ou ela explicou como eu deveria, então você para um pouquinho mais para pensar como você tem que agir no seu dia-a-dia.

(Transcrição de Grupo Focal n. 3).

Estes relatos evidenciaram que o Projeto tem possibilitado maior reflexão sobre a prática profissional, por meio da escrita dos diários, da troca de experiências com as colegas, da leitura e escrita de textos e das diferentes aprendizagens decorrentes da participação na Extensão Universitária. Pensando no processo de reflexão do ser humano, Freire (1979, p. 35) aponta que “Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas questões espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica.”

Nesse sentido, os excertos apresentados evidenciaram que o Projeto tem possibilitado maior reflexão das participantes da pesquisa sobre sua realidade de trabalho. A fala dessas

educadoras revelaram que a Extensão Universitária chama atenção para coisas que passavam despercebidas e que por conta da rotina diária acabavam não sendo pensadas. Pérez Gómez (1997), corroborando com essa afirmação apresentada pelas educadoras, destaca que

[...] quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105).

Considerando essa rotina diária e a cotidianidade, Freire (1998, p.104) aponta que “Nos damos conta do que fazemos, mas não indagamos das razões por que fazemos.” Desse modo, sem a reflexão, os saberes se transformam em ‘hábitos automatizados’, não buscando conhecer os fatos. Isso é evidente quando uma das professoras disse: “[...] chega uma época que a gente vai atrás do prático, a gente já não para mais para ler, para refletir.” Outras educadoras reforçaram essa questão apontando que, muitas vezes, as coisas são feitas na correria e que não existe ‘tempo’ para essa reflexão. Uma das professoras destacou ainda que isso ocorre porque elas não são acostumadas a refletir.

Nesse sentido, a Atividade de Extensão Universitária, ao aguçar a curiosidade das participantes para pensar algumas questões de seu contexto concreto de atuação profissional, proporciona o refletir sobre as práticas cotidianas, estabelecendo relação dialética entre essas práticas e aquilo que é abordado no Projeto. As educadoras revelaram que, com a participação na Extensão Univeristária, passaram a observar mais as coisas que fazem em sala de aula, sendo essa reflexão impulsionada pelas atividades do projeto (oficinas, leituras de textos, discussões) e, principalmente, pela escrita de diários reflexivos.

Analisando a questão do registro das práticas no âmbito educativo, Souza (2015) aponta que há a ausência da cultura de registro das práticas nas instituições educacionais brasileiras. Desse modo, a autora pontua a necessidade de que a formação continuada de professores trabalhe com esse registro das práticas educativas, pois essas

[...] promovem o desenvolvimento intelectual e aperfeiçoam a escrita descritiva e reflexiva, além de permitirem o aprofundamento teórico-prático, que inclui sua autoavaliação para a ampliação da consciência crítica e a futura transformação de sua prática.” (SOUZA, 2015, p. 132-133).

Pensando nas narrativas escritas de professores, Oliveira (2011a) aponta que as narrativas na formação inicial e continuada apresentam um acesso privilegiado a identidade desses profissionais, assim, ao escrever as narrativas, os professores passam por um processo

formativo, uma vez que essas possibilitam o autoconhecimento e a reflexão da prática. Por meio da reflexão, os saberes docentes são problematizados e ganham novos significados, com isso, o professor traz um novo olhar sobre o contexto no qual se insere.

A importância da escrita de narrativas, utilizadas no Projeto por meio da escrita de diários reflexivos, impulsiona, conforme evidenciado pelas falas das participantes, melhor se perceber enquanto profissional e repensar as ações. Uma das professoras apontou que quando coloca no papel aquilo que realizou, consegue melhor visualizar e refletir sobre a prática. Assim, Souza (2015, 133) entende que “O diário pode colaborar para identificar, refletir e reavaliar as próprias teorias e crenças adotadas para o trabalho, promovendo um comportamento autoanalítico fundamental para a realização de mudanças.”

Nessa mesma direção, Cunha (1997) destaca que a narrativa possibilita mudanças na forma de compreensão de si próprio e do mundo, por meio da distância e reflexão sobre a prática, que proporciona a teorização da experiência. De acordo com essa autora, esse é um processo profundamente formativo.

Pelos resultados apresentados, podemos compreender que essas profissionais entendem o registro das experiências vividas (escrita dos diários) como um meio de qualificação profissional, como destaca Ostetto (2011). Essa autora aponta que o registro escrito é um espaço privilegiado para reflexão do professor, assim, quando realizado e vivenciado com significado, dá base e apoio para o trabalho educativo, de modo que

Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão. (OSTETTO, 2011, p. 13-14).

Esse distanciamento da prática para reflexão é entendido por Schon (1997), Pérez Gómez (1997) e Zeichner (1997) enquanto uma reflexão sobre a ação, assim, é uma análise realizada a posteriori sobre a prática, tomando distância da ação, de modo a possibilitar descrever, analisar e avaliar as experiências, buscando compreendê-las e reconstruí-las. Isso possibilita a análise do conhecimento e da reflexão realizada na ação, que são desencadeados pela própria ação, em relação às situações e contexto.

Considerando essa relação entre prática e reflexão, Marcelo García (1999) aponta que para se proporcionar a reflexão é necessário que os docentes conheçam, analisem, avaliem e questionem sua prática. Pérez Gómez (1997) destaca que a reflexão possibilita a reconstrução da vida social, uma vez que por meio dela o ser humano se imerge de forma consciente no

mundo da experiência, assim, está totalmente relacionada e contaminada pela experiência. Por meio da reflexão as pessoas interpretam a realidade em que vivem e (re)organizam suas experiências.

No Projeto, ao escreverem e falarem sobre sua atuação profissional, experiências e vivências, essas educadoras aprofundaram o que desenvolvem cotidianamente junto a bebês e crianças pequenas, ao mesmo tempo essa prática pode ser questionada, analisada e avaliada com as colegas de profissão.

Para Freire (1979) esse processo de reflexão ocorre quando o ser humano compreende sua realidade, levanta desafios sobre os problemas dessa realidade e busca soluções. O ser humano se insere nesse processo, uma vez que “[...] tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo.” (FREIRE, 2015, p. 38). Nesse processo pode transformar a realidade, por meio da criação. Ainda de acordo com esse autor, a necessidade de criar surge da inconclusão do ser humano, assim o criar é ímpeto ontológico, devendo ser destino do ser humano criar e transformar o mundo.

Destacamos a importância de uma formação permanente que aguce a curiosidade das educadoras para aprenderem a pensar suas práticas na razão de ser, defendendo uma “[...] formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores por meio de suas próprias práticas.” (ZEICHNER, 1997, p. 126).

Nesse sentido, Freire (1998) destaca que a formação de professores deve prepará-los para o uso sistemático da curiosidade, buscando investigar e refletir, uma vez que, conforme excertos das transcrições de grupo focal apresentados, uma das participantes da pesquisa revelou que, muitas coisas ela já sabia, mas estavam esquecidas e passavam despercebidas. Por essa fala, compreendemos que essa educadora já portava um repertório de conhecimentos, porém, com a rotina e com a repetição constante sem reflexão, isso acabou ficou em outro plano, sem atenção devida.

Schon (1997) e Pérez Gómez (1997) entendem que a reflexão é essencial para aprendizagem permanente, ou seja, para a formação do professor, assim, deve estar presente desde a formação inicial. Segundo esses autores, o processo de reflexão possibilita a reconstrução de intenções, estratégias e pressupostos. Desse modo, é preciso o desvelamento das práticas cotidianas, buscando pensá-las à luz da teoria, uma vez que, ao pensar a prática os sujeitos aprendem a “[...] pensar e a praticar melhor.” (FREIRE, 1998, p. 105).

Esse autor enfatiza ainda que na formação permanente de professores é fundamental e indispensável à reflexão crítica, com isso, o contexto de formação de professores tem que ser

espaço de práxis, de prática e de teoria. A formação, de acordo com Freire (1998, p. 112) tem que possibilitar “[...] mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá [...]”, considerando que a ação de pensar a prática, de estudá-la e refletir sobre, gera um novo conhecimento, por meio de uma nova visão sobre as práticas cotidianas e da descoberta e reconhecimento de erros. Esse processo de reflexão tem que ser acompanhado do processo de aquisição de conhecimentos científicos, pois só assim é possível superar as práticas equivocadas. A reflexão envolve trabalho intelectual, o ato de estudar e a leitura crítica do mundo. Essa reflexão, conforme aponta Pérez Gómez (1997) só é possível quando se considera a complexidade do real, como veremos na unidade de registro, a seguir.

Dentro da unidade de registro **‘Estar pautado na prática’**, considerando que esta Atividade de Extensão Universitária é uma formação que ocorre a partir das demandas e das necessidades deste grupo de educadoras que atuam com bebês e crianças pequenas, quando levantado o tema sobre as contribuições do Projeto, os relatos dessas profissionais evidenciaram que as atividades desenvolvidas são pautadas em suas práticas, assim, relacionam-se ao seu dia-a-dia e, a partir disso, é possível a identificação das práticas diárias dentro das atividades realizadas no Projeto. A professora Bianca relatou que todas as atividades do Projeto possibilitam que elas se identifiquem, pois tratam de assuntos que elas vivenciam. Nessa mesma direção, a professora Ana apontou que a organização desta Atividade de Extensão possibilitou que cada educadora se identifique com aquilo que vivencia, conforme mostra o excerto abaixo:

Pesquisadora– No que o Projeto tem ajudado vocês?

O grupo permanece em silêncio.

Pesquisadora – O que tem contribuído na prática de vocês? Se tem contribuído...

Professora Bianca – Ah eu acho que as palestras que nós tivemos, todas foram ótimas assim, todas estavam baseadas no nosso dia-a-dia mesmo, então acho que a gente... Em cada palestra que tinha gente se identificava. Nossa o texto que a gente leu (Professora Bianca fala algo que não é possível ouvir), é muito importante para nós também, né? Então eu acho que todas as palestras teve... tiveram assim suas contribuições positivas dentro da nossa... a gente conseguiu se identificar dentro de todas elas, porque são assuntos que nós vivenciamos, então...

Professora Número 1 – Acho que todas ficou um gostinho de bem que podia ter mais, né?

Professora Bianca – Isso!

Professora Ana – É muito legal essa estrutura das palestras, aí assim né, cada um se identifica mais com aquilo que vivencia, né? Isso que é bacana, porque ela tem um leque grande, e que cada um vai se identificando de acordo com sua necessidade ali, né, de ouvir. A estrutura das palestras é bem

bacana assim, eu acho que a questão dos diários também. É você parar para refletir o que faz e a partir disso pensar assim, né... alternativas para melhorar, para se policiar também em determinadas situações, de por exemplo, perder a paciência, mas espera aí, não, será que era para eu perder a paciência agora? Será que foi falha minha? Isso eu me identifiquei muito.

O grupo todo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n. 3)

Em outra sessão de grupo focal, foi solicitado que as educadoras falassem sobre as aprendizagens e as contribuições do Projeto e o que levou da Extensão Universitária para a sua prática. A professora Sofia relatou que tudo que aprende no Projeto leva para a prática. Professora Sofia trouxe, como exemplo, uma das palestras, em que foi trabalhado o tema agressividade e apontou que esta palestra foi muito importante para sua atuação com as crianças.

Professora Sofia – Levar para a prática eu acho que tudo. Todas as oficinas, as palestras, as leituras, eu acho que não é a toa, tudo faz um sentido, E às vezes a gente não tem noção do que está escutando, mas na hora que acontece alguma coisa, a gente vai lembrar, olha, eu ouvi isso, eu ouvi aquilo. Por exemplo do dia... do último que teve, que foi sobre agressividade... eu me sinto muito mal com isso, assim... é, de me achar muito brava, tem coisas que eu acho que eu deveria ter mais calma, então tipo assim, eu não parei para pensar nisso ainda, porque eu estou no berçário. No berçário é mais tranquilo assim com isso. Mas o tempo todo eu fiquei pensando no momento da fala da professora, que tipo é, quando ela falou que é... a agressividade é uma... não é compulsão que ela falou...

Professora Cilene – Que a criança está pedindo socorro?

Professora Sofia abre seu caderno e começa a procurar a palavra que tinha esquecido.

Professora Sofia – Impulso é a palavra! Ninguém nasce aprendendo a controlar aquilo e a criança não sabe controlar aquilo, então é meu papel tentar, eu que tenho que me acalmar para poder acalmar ela. Então acho que isso é uma coisa que... de tudo foi importante, mas essa palestra da agressividade para mim foi assim primordial, a principal assim para mim.

(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

As falas das participantes da pesquisa apontaram que aquilo que é abordado no Projeto está relacionado às suas práticas cotidianas. Esses conhecimentos têm relação direta com a atuação profissional, o que possibilita, conforme destacado anteriormente, rever, analisar e questionar as ações, refletindo sobre a prática, por meio da negação, afirmação e aquisição de conhecimentos, uma vez que “[...] não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade.” (FREIRE, 2015, p. 20).

A partir do que é evidenciado pelas participantes da pesquisa, compreendemos que uma formação permanente e contextualizada, que esteja pautada na prática real dos educadores, possibilita aprendizagens efetivas e que têm desdobramentos práticos, auxiliando a solucionar problemas, uma vez que nesse processo, as educadoras se identificaram com sua própria ação. Enfatizamos que isso ocorre, também, devido a forma como se dá a organização e desenvolvimento do Projeto. Conforme já explicitado no capítulo 3 ‘Caminho Metodológico’, as atividades desta Extensão Universitária são elaboradas a partir das demandas levantadas pelas participantes, buscando atender suas necessidades reais, propondo a essas educadoras sua situação como problema, diferentemente dos modelo de formação que ocorrem de forma uniforme e padrão, pautando-se em uma visão dicotômica entre teoria e prática, descontextualizados das práticas dos professores e que objetivam um treinamento, sem propor uma reflexão mais crítica sobre a atuação profissional (IMBERNÓN, 2009b; GATTI; BARRETO, 2009; FREIRE, 1987; CANDAU, 1991).

Sobre isso, Kishimoto (2005, p 127) aponta que

[...] a maioria das iniciativas de formação trabalha com a idéia de que é preciso (ou mesmo possível) jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo. Como se nós, professores, pudéssemos ser colocados em ponto morto, alavancados, a cada vez que descobrisse um novo método, uma nova proposta ou uma nova teoria.

Partindo dessa questão, a autora destaca que a teoria está costurada aos conhecimentos vivenciais e aos saberes da prática. Pensando nessa relação entre conhecimento e experiência, saber e trabalho, Tardif (2008) pontua que o saber dos professores tem íntima relação com o trabalho na escola e sala de aula. Esses saberes são mobilizados de acordo com as necessidades cotidianas da atuação profissional, assim, “[...] o saber está a serviço do trabalho.” (TARDIF, 2008, p. 17).

As relações dos professores com o conhecimento são mediadas por suas práticas profissionais, pelo seu trabalho, uma vez que seus saberes são contextualizados. Este autor acrescenta ainda que os saberes da experiência com o trabalho constituem o alicerce da prática profissional, assim, para os professores em exercício, a experiência é condição necessária para aquisição e produção de seus saberes.

Partindo desses apontamentos e considerando a relação entre saber e experiência, é fundamental que a formação permanente de professores tenha íntima relação com o trabalho, com as práticas reais dos educadores. Tardif (2008) destaca a importância de os cursos de formação possibilitarem aos professores “[...] uma nova articulação e um novo equilíbrio

entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas.” (TARDIF, 2008, p. 23).

Na citação apresentada, o autor dá destaque no termo ‘a respeito’ e no termo ‘em’. Entendemos que essa articulação proposta pelo autor é indispensável na formação, uma vez que a universidade realiza estudos teóricos a respeito, sobre, e em contrapartida, os professores em exercício estão inseridos nessas práticas, vivenciando cotidianamente. A articulação entre aquilo que a teoria apresenta e os desdobramentos da prática e da experiência é fundamental para pensarmos novos saberes e novas perspectivas, no âmbito da educação. O saber dos professores e o reconhecimento desses saberes permite renovar a concepção de formação, identidade, saberes e desenvolvimento profissional (TARDIF, 2008).

Nessa direção, Freire (1998; 2015) elucida a importância da relação entre a experiência existencial (contexto concreto) e as práticas formativas (contexto teórico), apontando que a formação permanente deve incidir nas situações problemáticas. Esse autor destaca que é necessário um compromisso com a realidade, pois os seres humanos estão ‘mergulhados’ em sua realidade e esses se percebem e tomam consciência a partir de um olhar mais crítico dessa realidade (FREIRE, 1987).

Corroborando com as ideias desse autor, Imbernón (2009b) considera que as práticas educativas são diversas, assim, é fundamental uma formação contextualizada, que fale de educadores e de práticas reais, possibilitando “Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação.” (IMBERNÓN, 2009b, p. 53).

Ao analisar cursos de formação continuada, Gatti e Barreto (2009) evidenciam que, na maioria das vezes, essa formação é limitada e até mesmo ausente da participação efetiva dos professores. Assim, essa formação ocorre em uma visão dissociativa entre teoria e prática, estando a teoria esvaziada de prática (CANDAU, 1991). Nessas condições, a formação continuada não produz os efeitos esperados, uma vez que os professores

[...] não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo que se recusam a agir como meros produtores de propostas externas.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Nesse sentido, Candau (1991) destaca a importância da visão de unidade entre teoria e prática na formação do professor, considerando que essas devem ser trabalhadas simultaneamente, de forma indissolúvel, de modo que a teoria passa a ser formulada a partir

das necessidades concretas da prática, entendendo a prática como ponto de partida e de chegada.

Pensando na questão entre contexto concreto e contexto teórico, Freire (1998) aponta que em qualquer processo formativo, seja na educação básica ou na formação de professores, não se pode deixar de levar em conta o contexto concreto (experiências). Esse contexto concreto traz marcas, seja nas crianças, seja nos professores. O contexto da prática explica a forma como essa prática se efetiva e resulta no saber da própria prática, por isso, é fundamental que a formação permanente de professores reconheça que o discurso teórico não pode se sobrepor ao saber que é gerado na prática, no contexto concreto (FREIRE, 1998).

Nessa direção, Pérez Gómez (197) aponta que a prática deve ser entendida como eixo central da formação de professores, de modo que essa formação se inicie pelo estudo e análise dessas práticas, considerando que apenas a partir dos problemas reais é que o conhecimento teórico pode contribuir e ser útil. Assim este autor entende que “Nos programas de formação o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo.” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 111).

Bodnar (2011) destaca que pesquisas e produções acadêmicas vêm indicando que é necessário construir propostas de formação de professores que possibilitem a problematização das práticas, buscando transformá-la e/ou potencializá-la. Corroborando com essa autora, Gatti e Barreto (2009) evidenciam que, recentemente, a formação continuada de professores tem passado por um movimento de reconceitualização, buscando reconhecer os saberes dos professores e a partir desses saberes e experiências reais, trabalhar novos conceitos e opções.

Nessa direção, destacamos que, falar sobre práticas reais requer que as vozes desses profissionais, protagonistas da ação, sejam escutadas e que esses atuem de forma efetiva no processo formativo, sendo centro das intenções nos projetos de formação. Requer ainda papel ativo no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação. (IMBERNÓN, 2009b; GATTI; BARRETO, 2009).

Este Projeto de Extensão Universitária, conforme revelaram as falas das participantes da pesquisa e defendem autores como Imbernón (2009b), Gatti e Barreto (2009), Marcelo García (1999) possibilita momentos de reflexão sobre a prática e uma formação centrada no fortalecimento do grupo, permitindo maior aderência à realidade do professor, conhecimento e reconhecimento de seu repertório de práticas, possibilitando legitimar, ressignificar e superar saberes. Isso ocorre, pois como aponta uma das professoras, as atividades são baseadas nas práticas cotidianas dessas profissionais, são temáticas que elas vivenciam,

permitindo a identificação e propondo “[...] sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. (FREIRE, 1987, p. 42).

Corroborando com as afirmações deste autor, Marcelo García (1999) aponta que se faz necessária uma formação baseada na prática e que tenha a atuação dos educadores como elemento principal de análise, reflexão e aprendizagem.

Ainda dentro da categoria temática ‘Estar no Projeto de Extensão Universitária’ apresentamos a unidade de registro **‘Desvalorização das Profissionais e dos Processos de Ensinar e Aprender na Educação Infantil/ Necessidade de Afirmção Profissional’**. As participantes da pesquisa apontaram a desvalorização das profissionais e dos processos de ensinar e de aprender na Educação Infantil e evidenciaram a necessidade de afirmação profissional das educadoras que atuam, nessa etapa educativa.

Em uma das sessões de grupo focal, na temática sobre as contribuições do Projeto, a professora Ana trouxe como uma das contribuições desta Extensão Universitária a necessidade de afirmação enquanto professora. A fala da professora Ana evidenciou a questão da desvalorização social das práticas de cuidados desenvolvidas na Educação Infantil, associando a função dessas educadoras a de cuidadoras e/ou babás. A professora Ana relatou que é fundamental que a professora de Educação Infantil se assuma enquanto professora, para que seja reconhecido o papel educativo das creches e pré-escolas.

Professora Ana – Eu acho também que assim, dá um norte para a gente tentar se afirmar enquanto professoras mesmo. Teve uma palestra que para mim assim, foi a que mais marcou, que era a da... Eu não lembro o nome da pessoa, mas que ela falou assim que a gente recebe os pais, os pais nos recebe assim ... Ah, meu filho comeu? Meu filho bebeu? Meu filho...?... Não! Seu filho também pintou, seu filho também fez... Isso para mim foi muito forte assim, sabe? Fez eu pensar mesmo o quanto é complexo. Porque é uma pequena inversão na sua fala, mas ela é muito complexa sabe. A gente, né? Porque eu acho que o professor tem essa dificuldade de se assumir enquanto professor...

Professora Fernanda – O professor de Educação Infantil principalmente!

Professora Ana – Principalmente...

Professora Fernanda – Eu sinto isso. Quando as pessoas me perguntam qual sua profissão... Ah, professora?... Que ano você leciona?... Eu leciono para criança pequena ou trabalho na creche, assim... Na creche? (fazendo careta)... Como quem diz assim, nossa, tem certeza?

Professora Karina – Trabalha?

Professora Fernanda – Na creche você não é professor, você é babá. A gente não transmite conteúdo, a gente só cuida, para a maioria dos pais, para a maioria das pessoas, familiares mesmo, você da Educação Infantil não passa

de uma mera babá, de um cuidador, né? Então é essa fala (aponta para Professora Ana).

Professora Ana – Bem isso!

Professora Ana – Nós não só cuidamos, também transmitimos conhecimentos, da forma... através do lúdico, através de atividades... a gente está ali não só para cuidar.

Grupo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

A questão da necessidade de afirmação profissional apareceu em outra sessão de grupo focal, quando as professoras falaram sobre os significados do participar e do estar no Projeto. A professora Ana apontou a importância da Atividade de Extensão Universitária proporcionar a troca entre as integrantes do grupo e ouvir as vozes de quem atua na escola. Essa professora trouxe também a questão do reconhecimento das participantes desta Extensão Universitária, enquanto professoras.

Professora Ana – Eu acho que através do grupo sabe? De proporcionar essa troca, de trazer as coisas de fora, mas também de dar voz para quem está dentro da sala de aula, e essa questão da gente ser e se reconhecer enquanto professor mesmo, né? e a importância que isso traz para a gente mesmo. Eu acho que esse é o principal ponto assim do Projeto.

Grupo fica em silêncio.

Alguns participantes abaixam a cabeça, outras se olham.

(Transcrição de Grupo Focal n. 3).

Em outra sessão de grupo focal, quando as educadoras comentaram sobre como aprendem a ser professoras de Educação Infantil, a professora Fernanda apontou que essa aprendizagem é resultante de tudo, das vivências, buscas, etc. Essa professora afirmou que o professor de Educação Infantil transmite conteúdo e que isso ocorre por meio do lúdico. A professora Fernanda relatou que, muitas vezes, os pais não conseguem compreender o caráter educativo da Educação Infantil, enxergando a professora de bebês e crianças pequenas como babá e as creches e pré-escolas apenas como um lugar seguro para deixar a criança, desconsiderando os processos de ensinar e de aprender que ocorrem nesse espaço.

Professora Fernanda - Então eu acho que a vivência de cada professor, é a busca por novas atividades, por novas coisas, por conteúdos novos também, né? Eu acho que tudo, eu acho que o professor de Educação Infantil ele transmite muito conteúdo, ele passa muita coisa através do lúdico. Tem muito pai eu acho que não consegue enxergar isso, que vê o professor de Educação Infantil mais como babá ou um local, a escola de Educação Infantil como um local em que possa deixar a criança de uma forma segura, mas não que a criança vá aprender ou ganhar algum conteúdo. O professor é... eu acho que é a vivência mesmo de cada um.

(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

As falas dessas profissionais revelaram que, socialmente, a profissão de professor é desvalorizada e que isso se atenua ainda mais quando se refere à educadora que atua na Educação Infantil, pelo fato dessa etapa educativa envolver práticas de cuidado e higiene associadas a alimentação, banho, troca de fraldas, etc, considerando que “O ato de cuidar aparece relacionado a uma tarefa menor, sem prestígio ou reconhecimento.” (NASCIMENTO et al., 2005, p.57).

De acordo com esses autores e Tiriba (2005), na concepção social, existe a dicotomia entre corpo e mente, conservação da vida e cognição, partindo do entendimento de que cuidar se refere apenas a assistência, corpo e higiene. Sobre essa dicotomia comumente existente, Campos (1994) afirma que é fundamental considerar a criança de forma integrada, sem privilegiar um processo de desenvolvimento em detrimento ao outro. Essa questão é reforçada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que apontam a indivisibilidades da dimensão afetiva, cognitiva, linguística, sociocultural, ética, estética e expressivomotora da criança.

Pensando nessas questões, autores como Nascimento et al. (2005), Tiriba (2005) e Sommerhalder (2015) defendem que não é possível educar sem cuidar e que a necessidade de cuidado não está apenas na Educação Infantil, mas essa é uma necessidade humana, uma vez que “O cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano. Desde o nascimento até a morte, não há ser humano sem cuidado.” (TIRIBA, 2005, p. 79). Kishimoto (2005) acrescenta ainda que cuidar e educar são dimensões que se fazem presentes por toda a vida.

Para Tiriba (2005), na Educação Infantil, principalmente o trabalho desenvolvido em creches (0-3 anos de idade) envolve atividades de cuidados específicos dessa faixa etária, por conta da situação de dependência física de bebês e crianças pequenas em relação aos adultos. Assis (2004) anuncia que as ações de cuidado, nesta etapa educativa, são fundamentais, pois sem essas ações não é possível ensinar e aprender. O educativo está vinculado às atividades de cuidado do humano.

Nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) encontramos que:

A atenção à saúde das crianças é um aspecto muito importante do trabalho em instituições de educação infantil. As práticas cotidianas precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma

alimentação saudável, condições para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária até seis anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 48)

Assim, nos respaldando em Sommerhalder (2015) entendemos que essas atividades específicas desenvolvidas na Educação Infantil, não objetivam meras práticas assistencialistas, mas relacionam-se ao desenvolvimento integral da criança, satisfazendo as necessidades vitais e proporcionando momentos de relação humana entre adultos e crianças, partindo do pressuposto que “Educar é um processo integrado, que envolve saúde, afetos e valores morais.” (NASCIMENTO et al., 2005).

Considerando o modo como ocorre o educar na Educação Infantil, pelo fato das práticas não estarem pautadas no modo tradicional (leitura, escrita, letras, números), muitas vezes, conforme revelam as participantes da pesquisa, na visão social, permanece a ideia de que nessa etapa educativa nada se ensina e nem se aprende, atribuindo a essa etapa um caráter meramente assistencialista e a essas profissionais a função de babá, cuidadora, tia, professorinha. Assis (2004, p. 29) aponta que “Enquanto continuarmos entendendo que o único jeito de educar é reproduzindo práticas comuns ao Ensino Fundamental e a outras etapas da educação, o cuidar estará em segundo plano.”

Corroborando com os resultados da pesquisa no que diz respeito a baixa visibilidade dos processos educativos da Educação Infantil, Ostetto (2011) destaca que os momentos de aprendizagem, nesta etapa educativa, não são reconhecidos. Na visão social, no âmbito escolar, os momentos de aprender e ensinar estão relacionados às práticas de escolarização, assim, são reconhecidas como práticas educativas aquelas que envolvem formas tradicionais e formais de ensino e de aprendizagem. Isso evidencia, conforme destaca Oliveira et al. (2014) que não se reconhece que em todas as trocas e interações humanas ocorrem processos educativos e que o ser humano aprende por meio da relação com o outro e com o mundo e na Educação Infantil, acrescentamos ainda as aprendizagens por meio da prática social de brincar (NONO, 2015; KOBAYASHI, 2015; ASSIS, 2004).

Sobre isso, Kishimoto (2005, p. 108) anuncia que

A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado em forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com seu professor.

Entendemos que na Educação Infantil se rompe com a ideia de ensinar/aprender centrada apenas no adulto, mas se tem a criança como foco, assim, a professora de educação

infantil tem papel de investigar e observar as várias maneiras da criança ser e viver a infância (ROSA; LOPES, 2008). Essas autoras destacam ainda que o pedagógico compreende e engloba todas as ações relacionadas ao cuidado e à forma como essas ações são realizadas, de modo que pode se afirmar que o pedagógico se relaciona tanto ao cuidado como à educação. Assim, a atividade nesta etapa educativa deve ser encarada como uma brincadeira, que possibilita aos pequenos a construção de hipóteses.

A partir dessa compreensão, mais uma vez, afirmamos que em todas as práticas sociais existem processos educativos (OLIVEIRA et al., 2014). A partir dos apontamentos de Kishimoto (2005), Oliveira et al. (2014) e dos resultados da pesquisa que revelaram a importância de dar visibilidade aos fazeres que são desenvolvidos junto a bebês e crianças pequenas, consideramos que é fundamental que as educadoras infantis se afirmem enquanto profissionais e que valorizem suas práticas cotidianas, conforme destaca Professora Ana, nos excertos apresentados.

Segundo as participantes da pesquisa, muitas vezes, as práticas desenvolvidas cotidianamente passam despercebidas. Para essas profissionais, ainda não existe o reconhecimento dos pais e da sociedade de que as práticas desenvolvidas em creches e pré-escola, junto a bebês e crianças pequenas, promovem o cuidar e o educar de forma indissociável.

A ausência do reconhecimento social com relação aos processos educativos presentes na Educação Infantil resulta, conseqüentemente, na desvalorização da profissional que trabalha em creches e pré-escola. Pensando nessa profissional, Nono (2015, p.41) lança algumas questões: “Quando pensamos no profissional que atua na docência na Educação Infantil, qual é a imagem que se forma em nosso pensamento? Quais as práticas que imaginamos que esse profissional está desenvolvendo com as crianças pequenas?”

Como apontaram as participantes da pesquisa, mesmo as creches e pré-escolas sendo consideradas como ambientes educativos, ainda hoje, há a visão de que a docência na Educação Infantil é algo fácil, simples, que se respalda apenas em práticas assistenciais, que podem ser realizadas por qualquer pessoa.

Kramer (2005) acrescenta que essa visão se relaciona ainda a questão da feminização do magistério na Educação Infantil. A questão da feminização da profissão é mais uma variável para a desvalorização do trabalho com crianças de 0-6 anos de idade. De acordo com esta autora, cuidar é visto socialmente como atividade da mulher, uma vez que a figura feminina está relacionada ao trabalho doméstico e maternagem, o que contribuiu para visão de que não é necessária qualificação/ formação para atuar nessa etapa educativa, com bebês e

crianças pequenas, estando às atividades do magistério infantil associadas ao papel sexual e reprodutivo, “[...] caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil.” (KRAMER, 2005, p. 125).

Essa visão que se tem da Educação Infantil e da profissional que nela atua, conforme destaca essa autora, esvazia o caráter profissional. A atuação nesta etapa educativa é vista como dom, vocação, jeitinho, trazendo consigo aspectos afetivos e obrigação moral, dificultando a afirmação profissional.

Partindo dessa visão social e da questão da desvalorização profissional, os relatos das educadoras participantes da pesquisa revelaram a necessidade de colocar em evidência o caráter educativo das atividades realizadas, dando visibilidade as práticas desenvolvidas nesta etapa educativa pois, muitas vezes, conforme revelaram os dados, os pais se preocupam com as práticas de cuidado em detrimento das práticas educativas “Ah, meu filho comeu? Meu filho bebeu? Meu filho...?” (Professora Ana).

Os resultados evidenciaram que as educadoras que atuam na Educação Infantil ainda não são consideradas socialmente enquanto profissionais, seja pela baixa visibilidade dos processos educativos, práticas relacionadas ao cuidado desenvolvidas, questão formativa, entre outros tantos fatores (KISHIMOTO, 2005; ONGARI; MOLINA, 2003).

Essas autoras anunciam ainda o fato de que a formação inicial de professores não possibilita uma clareza do perfil profissional da educadora infantil, uma vez que essa formação, realizada por meio do curso de Pedagogia, forma professores para atuar tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, não considerando a especificidade de cada uma das etapas e não considerando a especificidade da Educação Infantil (KISHIMOTO, 2005).

Desse modo, considerando o modo como ocorre a formação inicial e as lacunas existentes, a partir de pesquisa realizada neste mesmo Projeto de Extensão, Martins (2014b) destaca que a formação continuada tem papel fundamental para a docência na Educação Infantil, pois oferece subsídios importantes para a atuação com bebês e crianças pequenas, suprimindo algumas lacunas da formação inicial. Sobre a formação permanente, Nono (2015, p. 48) aponta que “Os momentos de formação continuada, quando de qualidade, devem permitir a atualização de conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisa e estudos sobre a infância e sobre as práticas com crianças pequenas.”

As educadoras participantes da pesquisa acrescentaram ainda a importância da formação permanente para a afirmação do professor enquanto profissional, pois, essas educadoras relataram a dificuldade da professora de Educação Infantil se afirmar de fato

como professora, como profissional. Pensando nessa questão, nos respaldamos em Freire (1998), quando o autor apresenta um questionamento realizado por uma professora: “Em que medida certas *professoras* querem mesmo deixar de ser *tias* para assumir-se como *professoras*? Seu medo a liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de *tias*, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de *professora*.” (FREIRE, 1998, p. 13).

Ser professora envolve compromisso ético e político. Para afirmação enquanto professora é necessário assumir a responsabilidade profissional, uma vez que “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade em seu cumprimento.” (FREIRE, 1998, p.11).

Desse modo, consideramos que a formação permanente se concretiza enquanto espaço privilegiado para essa militância, pois de acordo com este autor, a responsabilidade profissional do professor faz parte da sua exigência política por formação permanente. A formação permanente possibilita rever a prática, formar-se em coletividade, refletir, de modo que as professoras podem se engajar, lutar de forma democrática, uma vez que essa não é uma luta individual, mas ocorre em colaboração, assim requer o coletivo (FREIRE, 1998).

Destacamos ainda a formação permanente enquanto espaço privilegiado, conforme evidenciado pelas participantes da pesquisa, para as educadoras anunciarem, afirmarem e compartilharem saberes (IMBERNÓN, 2009b). Nesse sentido, Nono (2015) aponta a importância de escutar as vozes das profissionais de Educação Infantil, pois suas vozes revelam a singularidade, especificidade e complexidade das práticas desenvolvidas em creches e pré-escolas, bem como revelam o modo como a docência nesta etapa educativa vem se constituindo. Possibilitar que professores divulguem suas práticas, colocando-os como protagonistas é fundamental para valorização da Educação Infantil e do trabalho docente.

Diante dos resultados organizados na categoria ‘Estar no Projeto de Extensão Universitária’ compreendemos que, a participação dessas educadoras no Projeto foi impulsionada pela necessidade de aprender, uma vez que os resultados mostraram que, para essas profissionais, a aprendizagem é um processo contínuo e constante, que nunca se esgota. Os resultados anunciaram ainda que o estar no coletivo no Projeto e o fato das atividades estarem pautadas na prática, possibilita a relação entre as diferentes educadoras (professoras, merendeira, diretora), a troca de experiências, a reflexão sobre as práticas e aprendizagens para vida e profissão. Os resultados desta categoria destacaram também a desvalorização das profissionais e dos processos de ensinar e aprender na Educação Infantil, bem como a

importância do Projeto e do coletivo deste grupo para o reconhecimento da necessidade de afirmação profissional.

Na categoria temática **‘Saberes da Educação Infantil’**, apresentaremos o que as educadoras participantes da pesquisa trouxeram como saberes necessários para atuar com bebês e crianças pequenas, em creches e pré-escolas.

A primeira unidade de registro dessa categoria é **‘Relação com as crianças/ Afetividade’**. Nesta unidade de registro, apresentamos aquilo que as educadoras apontaram como fundamental nas relações que são estabelecidas entre elas e as crianças.

Nessa relação com as crianças, a questão afetiva aparece com bastante ênfase. O gostar de criança é apontado como algo necessário nesta relação para o trabalho na Educação Infantil. Na segunda sessão de grupo focal, foi solicitado que essas educadoras falassem sobre a temática: ser professora de Educação Infantil. Dentre as diferentes questões levantadas pelo grupo associadas a singularidade da criança, ao desenvolvimento infantil, entre outras, a professora Jú trouxe que esse é um trabalho que requer muito amor. Essa professora exemplificou esse amor pelo gostar de ficar com crianças, conforme mostra o excerto abaixo:

Professora Jú – Então eu vejo que é muito importante esse trabalho. Algumas pessoas nos vêm como simples cuidadoras, sem profissionalismo nenhum, mas é uma profissão que requer mesmo muito amor, se você não tiver mesmo muito amor, se você não gostar de ficar com a criança, vamos dizer assim, uma pessoa que não gosta, ela não se adapta aquela... aquele ambiente de trabalho.

O grupo todo fica em silêncio. Algumas professoras olham para o chão, outras se olham.

(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

Nessa mesma sessão de grupo focal, foi solicitado que as educadoras falassem como aprenderam a ser professoras de bebês e crianças pequenas. A primeira fala foi sobre a questão da afetividade com as crianças. A professora Bianca relatou que, para ela, essa aprendizagem é decorrente das vivências e acrescentou a isso a necessidade de gostar de crianças. Para a professora Bianca, gostar de crianças é uma necessidade fundamental, que deve vir em primeiro lugar. Ela apontou ainda a necessidade de se doar para as crianças. Vejamos:

Professora Bianca– Tem que viver, tem que estar dentro. Eu já trabalhei com várias idades assim é... me identificava assim com o 4º., 5º. Ano do Ensino Fundamental, e aí quando eu trabalhava no 4º. Ano...

Merendeira Neguinha faz um comentário em voz baixa enquanto Bianca fala (Não é possível ouvir o comentário da merendeira neguinha).

Professora Bianca – Eu trabalhava a tarde com criança pequena, então eu acho que a gente tem que vivenciar, porque são situações diferentes. Tem que gostar de criança, eu acho que em primeiro lugar, eu acho, e tentar se doar, tem que se doar assim...

Professora Saori – É um troca né?

Professora Bianca – Uma troca!

Professora Saori – Uma troca!

Professora Saori e professora Bianca comentam ao mesmo tempo.
(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

A importância das relações que são estabelecidas entre as crianças e as educadoras é algo que apareceu com frequência nas sessões de grupo focal. As falas das participantes da pesquisa evidenciaram que o relacionamento entre crianças e adultos na Educação Infantil é um relacionamento diferente das demais etapas educativas.

Em uma das sessões de grupo focal, quando solicitado para que as educadoras falassem sobre o ser professora de Educação Infantil, a professora Sofia trouxe a especificidade dessa etapa educativa, levando em consideração as relações entre crianças e educadores. A fala dessa professora evidenciou que na Educação Infantil é preciso estabelecer uma parceria com a criança. Essa parceria requer um posicionamento diferente das educadoras, conforme revelou a professora Sofia. A professora Jú acrescentou aos apontamentos de Professora Sofia à questão da dependência da criança pequena.

Professora Sofia -Então é tipo assim, você estar próximo, sendo parceira dela, ajudando ela a ficar... se sentindo bem, proporcionando o bem estar para ela e sendo parceira de brincadeira, porque ser professora de Educação Infantil para mim é você sentar no chão, ficar na altura deles brincando, mostrando as coisas, mostrando como se brinca com tal brinquedo, o nome daquele brinquedo, é... mostrando o mundo para eles.

(Professora Sofia olha para as outras participantes do grupo).

Silêncio. As participantes do grupo trocam olhares e riem.

Professora Jú – É... acrescentando um pouco no que elas falaram, é estar olhando essas crianças como seres humanos, né? Porque desde pequenininho eles estão ali e são muito dependentes da gente. Eu tenho trabalhado desde o ano passado com fase 1, no começo eu fiquei assim, um pouco perdida, mas depois eu fui percebendo também o quanto eles se acostumam com a gente, e também se tornam confiantes naquilo que a gente realiza para eles. Então eu vejo que é muito importante esse trabalho.

(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

Em outra sessão de grupo focal, a especificidade das relações entre educadoras e crianças que ocorre na Educação Infantil foi mais uma vez salientada pela professora Sofia. Quando a pesquisadora pediu para que o grupo falasse sobre os saberes para trabalhar na Educação Infantil e suas identidades, a professora Sofia apontou a diferença entre ser professora no Ensino Fundamental e ser professora na Educação Infantil. Essa professora

disse que, na Educação Infantil, existe a necessidade de fazer junto com a criança, assim trouxe a importância desse saber fazer junto.

Professora Sofia – Na Educação Infantil também eu acho que tem o saber fazer junto também, né? Eu acho que muito diferente às vezes de fundamental, que às vezes você tem conhecimentos e toma a frente verbalizando e tudo, com crianças tem que sentar e fazer, sentar e brincar, eu acho que é um saber fazer junto com a criança, é se envolver realmente.
(Transcrição de Grupo Focal n. 6).

Em uma das sessões de grupo focal, a pesquisadora pediu ao grupo que falasse um pouco sobre como aprenderam a ser professoras de bebês e crianças pequenas. A professora Saori relatou sua primeira experiência como professora e disse que essa experiência foi marcada por uma troca de afetividade com uma criança, conforme mostra o excerto abaixo:

Pesquisadora – E eu queria que vocês me falassem um pouco como vocês aprendem a ser professoras de bebês e crianças pequenas?
Grupo fica em silêncio. Professora Ana sorri.
Professora Saori – Ah, eu acho que eu vou falar essa! (olha para professora Karina) Eu ô, eu me formei no magistério, aí passei um tempão trabalhando na administração de um posto de gasolina, 7 anos, trabalhando... tenso. De repente, eu prestava muito concurso, prestei um concurso para professor, eu pensei, eu não vou saber o que fazer não, não vou saber o que fazer (balança a cabeça em negação e ri). Cheguei no primeiro dia para trabalhar, rezei e entrei (bate palma) e bum... tinha um menininho chorando, o que eu fiz? Sentei no chão e botei ele no colo e fiquei conversando com ele, peguei uns brinquedinhos (risos do grupo). Então eu acho que partiu mesmo de uma troca de afetividade da minha parte. Na hora que eu me doeje para aquele menino, que talvez estava desorientado, primeiro dia de aula, eu achava que era só eu (risos do grupo), mas a criança também estava, coitado, desgastado, chorando, e acho que foi um ponto inicial assim, uma troca de afetividade que levou a outros caminhos, da minha parte, né? O ponto principal acho que foi esse daí.
O grupo fica em silêncio. Professora Saori olha para as outras integrantes do grupo e depois abaixa a cabeça olhando para o chão.
(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

A importância dessa afetividade entre crianças e educadoras apareceu também em outra sessão de grupo focal. Na sessão número 5, foi solicitado para que as participantes da pesquisa falassem sobre os saberes essenciais para o trabalho na Educação Infantil. Entre os saberes relatados por essas profissionais, a professora Saori acrescentou a importância da afetividade. Esta professora apontou que, quando a criança se insere na Educação Infantil é preciso que as educadoras supram a ausência da mãe, ao mesmo tempo, ensinem para ela como é o funcionamento da escola. Nessa situação, professora Saori afirmou como fundamental esta troca de afetividade, pois considera que isso traz um equilíbrio para a

criança. A professora Libriana complementou as afirmações da professora Saori, apontando que essa troca de afetividade entre educadoras e crianças traz segurança também para os pais.

Professora Saori – Eu acho que a afetividade também, né? Principalmente nesse primeiro momento... Ao receber a criança a gente já tem que assim, ao mesmo tempo que suprir essa falta da mãe a gente tem que colocar para ele uma rotina, o que vai acontecer dentro da escola, sem desligar também dessa troca de afetividade, o que eu acho que dá um certo... equilíbrio para a criança no dia-a-dia.

Professora Libriana – Segurança para os pais também, né?

Professora Saori – Segurança (apontando para professora Libriana).

(Transcrição de Grupo Focal n. 5).

A questão das relações que são estabelecidas entre as educadoras e as crianças no período de inserção na Educação Infantil apareceu também em outra sessão de grupo focal. Na sessão de grupo focal número 2, quando solicitado para que as participantes da pesquisa falassem sobre o que é ser professora de Educação Infantil, elas apontaram a importância das relações que são estabelecidas no momento de inserção da criança na escola.

Após as educadoras falarem sobre o ser professora de Educação Infantil, o grupo ficou em silêncio. A pesquisadora perguntou se mais alguém queria fazer algum comentário sobre esse tema. A professora Karina afirmou que não, mas a professora Saori acrescentou que na Educação Infantil são estabelecidas relações de carinho e afeto (beijo, abraço). Após esse comentário da professora Saori, a professora Bianca retomou o que antes estava sendo falado no grupo e apontou a importância dos educadores cativarem a confiança das crianças. Esta professora deu ênfase ao período de inserção da criança na escola, assim, disse que nesse período é fundamental fazer com que a criança se sinta bem e segura. Sobre isso, essa professora trouxe o papel dos educadores de suprirem a ausência da família, durante o período em que as crianças estão na escola. Todo esse processo é considerado pela professora Bianca como um momento de cativar as crianças.

Pesquisadora – Alguém quer falar mais alguma coisa sobre isso?

O grupo ri.

Professora Karina – Ah, não! A professora Ana falou tudo, a professora Sofia falou tudo (aponta para professora Jú).

Professora Saori – (faz um comentário que não é possível ouvir e aumenta o tom da voz) É uma fala que eu sempre tenho assim, trabalhar na Educação Infantil é o único lugar que a gente ganha um abraço, um beijo assim, sincero, espontâneo.

Professora Cilene – Gratificante.

Professora Saori concorda com a cabeça.

Professora Bianca – Eu acho que a professora Saori falou a palavra certa, eu acho que a gente tem que cativar a confiança deles, eu acho que aquele período... Aquele período de adaptação das crianças na Educação Infantil é o momento chave eu acho. Esse desvincular-se da família, principalmente as crianças dessa idade, que vêm a primeira vez para a escola, eu acho que a gente tem esse dom de poder cativar, é... de fazer com que ele se sinta bem eu acho, porque é difícil, né (olhando para as outras colegas – as colegas afirmam que sim com a cabeça) a gente se colocar no lugar de uma mãe, no lugar de um pai, a gente suprir esse lado da família enquanto ele está aqui, então a gente tem que criar para que ele se sinta bem, criar uma confiança mesmo... bem estar... aqui eu estou seguro, né? Nesse lugar eu estou seguro. Então a gente percebe isso na hora da adaptação, que é a hora que ele para de chorar, que ele se sente bem na escola, que ele consegue ver as coisas ao redor, começa a descobrir as coisas que estão em volta. Então isso é a magia que a gente tem eu acho, como professora, cativá-los, eu acho.
Silêncio no grupo. As professoras olham para a pesquisadora.
(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

A partir das relações que são estabelecidas entre educadores e crianças na Educação Infantil, as falas dessas profissionais revelaram que, para elas, o trabalho enquanto educadora envolve a questão do gostar de crianças e a afetividade, considerando que, conforme aponta Tardif (2008, p130) “Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos”, sendo parte do trabalho docente de cunho afetivo e emocional.

Segundo Tardif e Lessard (2007) ensinar é um trabalho emocional, assim, a relação de inúmeros professores com seus alunos é uma relação afetiva, envolvendo o gostar dos estudantes. Esses autores apontam ainda que o amor pelas crianças aparece entre os docentes como uma disposição favorável e necessária da docência, conforme é confirmado pelos excertos acima apresentados, de modo que “Esta tarefa, dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo com o ‘objeto de trabalho’: os alunos.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 151).

O aspecto da afetividade na Educação Infantil é enfatizado também nos documentos oficiais voltados para esta etapa educativa. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) encontramos a importância do campo afetivo nas relações estabelecidas com crianças pequenas, considerando que por meio dessas íntimas relações (amor, carinho, encantamento, raiva) a criança entra em contato com o mundo. No documento: Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009) é também destacada a questão das relações afetivas. Esse documento evidencia que essas relações afetivas não se limitam a questão criança/ professora, mas abrangem a relação criança/ equipe escolar. Assim, aponta a

importância da criança encontrar apoio e conforto nos adultos, enfatizando a necessidade do adulto possibilitar segurança para a criança, por meio de atenção e carinho.

Nos respaldamos em Freire (1998) para afirmar a importância da amorosidade e do querer bem na prática educativa. Nas palavras do autor, “É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.” (FREIRE, 1998, p. 10).

Corroborando com aquilo que é destacado pelas participantes da pesquisa, Freire (1996) pontua a necessidade da relação e convivência amorosa do professor com seus alunos, considerando que essa convivência amorosa propicia o respeito, diálogo, a liberdade, solidariedade, fortalecimento de vínculos e o educar-se em comunhão. Como bem sabemos, muitas vezes, a questão do gostar e do querer bem o educando, principalmente na Educação Infantil, considerando a questão da visão assistencialista e a desvalorização dessa profissional, é visto como algo a-científico, meloso, etc., como é destacado pela Professora Jú que aponta que, na visão social, o gostar de criança faz com essas educadoras sejam vistas sem profissionalismo.

Nesse sentido, destacamos que apenas a questão afetiva não é suficiente para atender as demandas da profissão e apontamos como fundamental a questão da formação científica. Uma das participantes da pesquisa relata que gostar da criança tem que vir em primeiro lugar. Assim, questionamos: Se tirarmos a formação científica, gostar de crianças dá conta de atender as demandas dessa profissão? Nos respaldamos em Freire (1998), para afirmar mais uma vez que ser professora implica assumir uma profissão, um compromisso, de modo que dizer que gostar bastaria nessa profissão é “[...] retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.” (FREIRE, 1998, p. 11).

Pensando na questão da amorosidade no trabalho do educador, este autor (1998; 1996) chama a atenção para o fato de que a competência científica do professor e o seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária as práticas educativas. O equívoco está em imaginar que apenas a amorosidade é suficiente. Ensinar é uma tarefa que envolve seriedade e preparo científico, em que o professor estuda, ensina, aprende com o corpo todo, também com suas emoções, sentimentos, paixão, assim, não é possível dicotomizar cognitivo e emocional. Só ocorrem práticas de ensinar e de aprender quando existe amorosidade, respeito, solidariedade, somada a ciência e técnica. Nesse sentido, Freire (1996, p. 27) nos coloca uma

questão: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”.

Corroborando com as ideias do autor, Ongari e Molina (2003) trazem que a questão do relacionamento entre educadores e crianças é aspecto central na profissão, uma vez que a dimensão relacional é a base do desenvolvimento da criança, assim, não pode ser negada pelo profissional que tem como função o ‘fazer crescer’ (ONGARI; MOLINA, 2003).

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 27) apontam que

O desenvolvimento humano é um processo de construção social que se dá por meio das múltiplas interações que se estabelecem entre um indivíduo, desde seu nascimento, com outras pessoas, e particularmente com aquelas com as quais ele mantém vínculos afetivos.

Para essas autoras, o estabelecimento de relações afetivas é fundamental para vida e desenvolvimento humano. Nessa direção, Emde (2002) aponta que a questão cognitiva e socioemocional em crianças pequenas é totalmente dependente do ambiente de afetividade, de modo que as motivações básicas e competências em crescimento não se desenvolveriam fora desse ambiente. Entendemos assim, que essas relações afetivas são condições essenciais para a inserção do bebê no mundo sociocultural (CARVALHO, PEDROSA, ROSSETTI-FERREIRA, 2012; EMDE; 2002).

Sobre isso, Rosa e Lopes (2008) destacam que a criança está inserida em contexto cultural e social desde o seu nascimento, assim, ao se relacionar com os outros, adultos e criança, vai crescendo e se desenvolvendo. A criança aprende com aqueles com quem convive e se relaciona. Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) pontuam que bebês e crianças pequenas são dependentes dos outros seres humanos, desse modo, por meio das relações e dos cuidados promovidos a elas, esses demais sujeitos às educam para viverem na sociedade. Por meio dessa interação com o outro, ocorre o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a afetividade na Educação Infantil se exprime em diferentes ações, caracterizadas pelo aspecto educativo, conforme evidenciam resultados de pesquisa realizada por Ongari e Molina (2003). As autoras destacam que “[...] o afeiçoar-se do adulto tem como objetivo necessário à possibilidade de cumprir, da melhor maneira possível a própria tarefa educativa.” (ONGARI; MOLINA, 2003, p. 124). Essa afeição possibilita melhor conhecer bebês e crianças pequenas, propiciando um espaço que facilite o desenvolvimento infantil, uma vez que essa é uma forma de escutar e se aproximar das crianças, disponibilizando-se a estar junto.

Nesse sentido, Zanini e Leite (2008) pontuam que a questão da afetividade na Educação Infantil possibilita a criação de vínculos e um ambiente de autonomia, autoaceitação e confiança, como foi destacado pelas participantes da pesquisa, de modo que esse relacionamento afetivo propicia experiências mais profundas e significativas.

Pensando na relação afetiva entre educadoras e bebês e crianças pequenas, Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 130) atentam que

O apego favorece, portanto, que a criança descubra o mundo e aprenda sobre ele, e isso não ocorre apenas por meio da segurança que a proximidade da figura do apego lhe oferece para explorá-lo. Estando perto do adulto ao qual está apegada, a criança também tem nele um modelo para imitar, um parceiro mais experiente do que ela, que pode desvendar os significados dos objetos do meio e das ações dela própria e dos outros na cultura particular da qual ela é membro. Há tanta coisa para aprender!

O apego entre criança e educador possibilita que a criança se sinta mais segura para explorar o ambiente e vivenciar novas experiências. Isso foi enfatizado pelas participantes da pesquisa quando relataram a importância da criança se sentir segura na escola. Professora Bianca confirma o que é afirmado pelos autores, relatando que é possível perceber quando a criança se adapta a escola, pois ela para de chorar e consegue explorar as coisas ao seu redor.

Outro aspecto evidenciado por essas educadoras relaciona-se a questão da segurança para a criança e para a família. Ao estabelecer relações de afetividade e apego a criança sente-se segura, encontrando na figura do educador um ponto de apoio e parceria. Isso é evidenciado nas transcrições de grupo focal apresentadas acima. Professora Sofia enfatizou a necessidade da educadora ser parceira da criança. Para essa educadora, essa parceria possibilita o bem estar da criança e favorece processos educativos.

Nessa mesma direção, Rosa e Lopes (2008) afirmam que o professor tem papel fundamental na formação de bebês e crianças pequenas, pois esse é um parceiro mais experiente, assim, serve de guia nesse processo. Edwards, Gandini e Forman (1999) entendem que o papel do professor relaciona-se a provocações de oportunidades, buscando facilitar este processo de descoberta intelectual, uma vez que esse é um processo social.

No documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) encontramos a importância das interações sociais, assim, “[...] ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil.” (BRASIL, 2006, p. 14).

De acordo com Silva e Costa (2009) o adulto facilita o processo de exploração do ambiente e a socialização por parte da criança. Para essas autoras, o educador deve perceber a

dinâmica das relações que são estabelecidas e construídas entre as crianças, sendo capaz de ouvi-la, valorizar suas produções, respeitar suas opiniões e promover a segurança para a criança e família. Assim, deve ser um parceiro com o qual a criança pode contar na busca pelo conhecimento (SILVA; COSTA, 2009).

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) atentam também para a questão da qualidade das relações experienciais que são estabelecidas entre adultos e crianças. Nessas relações, é fundamental que o adulto satisfaça as necessidades existenciais da criança, como veremos na unidade de registro ‘Reconhecer e atender as necessidades das crianças/desenvolvimento infantil’.

Na unidade de registro **‘Reconhecer e atender as necessidades das crianças/desenvolvimento infantil’**, as participantes da pesquisa apontaram como fundamental reconhecer aquilo que a criança precisa e conhecer o processo de desenvolvimento infantil. As necessidades das crianças e o desenvolvimento infantil apareceram também relacionados à singularidade de cada criança.

Em uma das sessões de grupo focal, as participantes da pesquisa falaram sobre os saberes essenciais para o trabalho na Educação Infantil. Ao romper com o silêncio do grupo, a professora Libriana apontou como necessário para este trabalho o conhecimento das etapas de desenvolvimento infantil. Para a professora Libriana, este conhecimento é necessário, pois a partir dele é possível atender as necessidades das crianças.

Vejamos:

Pesquisadora – Quais saberes são essenciais para o trabalho com as crianças na Educação Infantil?

Professora Libriana que ainda não estava sentada junto ao grupo senta ao lado da professora Vânia.

Merendeira Neguinha faz um comentário em voz baixa sobre a professora Vanessa. O grupo ri.

Professora Karina – Cri, cri, cri...

O grupo ri.

Professora Libriana – Eu acho que as etapas do desenvolvimento infantil é muito importante, senão a gente acaba cobrando coisas da criança que ela ainda não está preparada para fazer, né? Então eu acho assim, procurar atender as necessidades da criança, porque tem momentos que a gente... que nem quando são muito pequenininhos né, se expressam basicamente pelo choro, então a gente tem que investigar né, trocar, levantar, ver se não tem febre, a gente vai também um pouco por tentativa, porque tem hora que a gente não sabe direito o que a criança... principalmente no começo do ano que chora tanto né, entender o início da adaptação, não ficar nervosa com aquela situação que a criança chora muito, entender aquele período que a criança se separa da mãe. Acho que é importante a gente ter essa noção. E

outras muitas coisas a mais, né? Eu passo a palavra para minhas amigas.
(Professora Libriana aponta em direção ao restante do grupo).
(Transcrição de Grupo Focal n. 5).

Nessa mesma sessão de grupo focal, as educadoras apontaram que, para atender as necessidades das crianças, é preciso entender sua singularidade. A professora Ana disse que é importante respeitar a diferença e a diversidade entre as crianças, de modo a compreender que cada criança é única. A professora Saori complementou a fala da professora Ana, dizendo que em uma mesma sala existem crianças em diferentes etapas de desenvolvimento. Essas educadoras falaram ainda que o desenvolvimento infantil é algo que ocorre muito rápido. As professoras Libriana, Saori e Ana utilizaram como exemplo os períodos de recesso escolar e até mesmo os feriados prolongados e apontaram que, em poucos dias, ocorrem mudanças nas crianças. A partir desses exemplos e comentários, as educadoras relataram que é fundamental ter conhecimento do desenvolvimento infantil. Para professora Bianca, esse conhecimento possibilita estimular a criança por meio das atividades a serem desenvolvidas. A professora Libriana concordou com a professora Bianca, dizendo que esse conhecimento é necessário para que as atividades não sejam nem fáceis demais, nem muito difíceis.

Professora Ana – Eu acho que é importante também você entender que cada criança é única, saber respeitar a diferença e a diversidade, por exemplo, uns dos maiores atritos comigo no berçário é que todo mundo tem que dormir essa hora, todo mundo tem que ficar no banho nessa hora e às vezes tem que criança que tipo, ela quer que você pega ela um pouco no colo. Não estou falando para você acostumar a criança no colo, não... Tá chorando é manha, deixa que chora!... Mas sabe, cada criança, ela tem uma criança em casa e dentro da sala de aula o que funciona para um pode funcionar para outro e pode não funcionar. Eu acho que em todas as idades, tipo, na maneira de você intervir com crianças de fase 2, na maneira de você intervir com crianças de fase 3, na maneira de você direcionar a atividade, sabe? Para aquele que tem mais dificuldade não faz sentido você dar atividade que os outros estão acompanhando melhor, porque ele ainda não consegue fazer aquilo. Então eu acho que, na verdade, é você sempre respeitar essa singularidade de cada criança.

Professora Saori – Até porque também, por exemplo a gente que trabalha com fase dois, a gente tem a criança que completou dois anos, mas tem também a criança que não fez um ano ainda.

Professora Ana – e dois, três meses fazem uma diferença absurda.

Professora Libriana – Absurda!

Professora Ana – Porque às vezes as pessoas falam: ‘Ah, é dois, três meses de diferença’, mas faz... é uma diferença absurda e eu acho que em qualquer idade...

Professora Libriana – A gente sente muito isso também.

Professora Ana – Porque na minha sala tem assim crianças que no início do ano já estavam com cinco anos e os outros estão completando agora ou quatro e pouquinho, quatro e.... dois... faz muita diferença, tanto de bebê quanto maior.

Professora Vânia - Qualquer fase.

Professora Ana – Qualquer fase... Parece que ainda não tem aquele amadurecimento, sabe? O despertar, esse pouco tempo parece que tem um despertar para a criança.

Professora Libriana – Os 15 dias do recesso do meio do ano eles voltam totalmente diferentes. Quinze dias!

Professora Saori – No feriado! No feriado de 4 de novembro a minha sala se transformou!

O grupo todo ri.

Professora Saori – Nós falamos, gente, o que aconteceu com esse menino? Gente, o que aconteceu com esse? O que não falava, falou, o que não batia, bateu...

O grupo ri.

Professora Libriana – O que não mordida, mordeu!

O grupo ri.

Professora Saori – Realmente, aflora... dorme de um jeito e acorda de outro.

Merendeira Neguinha e professora Ana conversam entre si.

Merendeira Neguinha – Nessa fase, dois meses fazem uma diferença absurda.

Professora Ana – Nossa, às vezes eu ficava olhando assim...

Professora Saori – Eu tive essa noção assim, depois que eu tive filho, porque eu nunca quis trabalhar na fase 1, porque eu morria de medo de não querer ter filho depois. Aí quando eu tive o meu, um dia, assim, só vou relatar um negócio que aconteceu. Eu fui tirar foto dele de cinco meses eu acho e a fotografa falou assim ‘Ele já senta?’ e eu disse que não. Aí ela falou ‘Vamos testar!’, ela botou o menino e ele ficou sentado.

O grupo todo ri.

Professora Saori – Eu fiquei chocada! (Fala rindo). Nossa, eu falei... Gente!!!... Me senti assim, constrangida né... Mas a mãe não prestou atenção nisso? E ele ficou sentado gente...

O grupo faz comentários ao mesmo tempo.

Professora Saori – Olha, eu fiquei boba! Realmente a fase 1...

Professora Bianca – Aí já volta para o que a Professora Libriana falou. Eu acho que a principal coisa é a gente saber as etapas.

O grupo todo concorda.

Professora Ana – A especificidade de cada etapa, né?

Professora Bianca – Sim, é... é essa, as características né, de cada um, as coisas que vão ter que passar, isso é muito interessante, até mesmo para que a gente possa criar atividades para que você desenvolva né, dê estímulos para que isso aconteça. Claro que tem a naturalidade da criança, por exemplo andar e tudo mais, mas eu acho que tem que ter o estímulo que é fundamental. Faz parte da Educação Infantil né, esse estímulo.

Professora Libriana – E assim, você descobrir o ponto que é muito... Porque às vezes você fala... não, imagina! Minhas crianças não vão conseguir fazer isso!... Consegue!

Professora Saori – Consegue!

Professora Libriana – E às vezes você também elabora uma atividade difícil demais, que aí frustra, né? Porque a criança não consegue. A gente se frustra e a criança também, porque ele não conseguiu. Então, é assim, nesse ponto que é (faz movimento com a mão estalando os dedos).

(Transcrição de Grupo Focal n. 5).

Ainda na unidade de registro “Reconhecer e atender as necessidades das crianças/Desenvolvimento infantil”, a professora Ana ao falar sobre os saberes necessários para trabalhar com bebês e crianças pequenas, afirmou a importância da compreensão do desenvolvimento infantil e acrescentou a necessidade de conhecer a singularidade de cada criança. Para essa professora, o conhecimento do desenvolvimento infantil tem que estar relacionado ao conhecimento da singularidade de cada criança, conforme mostra o excerto abaixo.

Professora Ana – É coisas que você aprende só assim. Cada sala é uma sala...

Professora Bianca – O que com uma dá certo com a outra já não dá certo.

Professora Ana – É muito singular assim, sabe? Criança é assim, quem tá de fora tem aquela...Aí você fica com criancinha, é fácil né...

Professora Saori – O que você faz lá?

Professora Ana – O que você faz lá?... Mas tipo, por exemplo, você fala assim para a criança, quando elas já estão em início de aquisição da leitura e escrita né, faz um X... O que que é o X para a criança? Faz um círculo em volta... Como?... Então né, as pessoas não pensam nesse processo, entendeu? E assim, é muito rico esse processo, porque você vê como cada criança elabora a hipótese e, a partir disso, você vai aproveitando né, o que cada criança faz. Tem crianças que elas são assim, excelentes na coordenação, por exemplo, mas a assimilação não entende, mas ela, você fala assim, faz o dois... faz... mas a assimilação não entende. Mas agora tem crianças que a coordenação, nossa você tem vontade de chorar na hora que você vê, mas a assimilação é rapidinho. Babei (Professora Ana limpa a boca com a mão). E as pessoas que estão de fora não percebem isso, essa singularidade de cada criança e a riqueza que se desenvolve ali, de você compreender a etapa do desenvolvimento infantil, compreender a singularidade, o respeito a diferença, é bem complicado né.

O grupo todo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n. 5).

Pelos excertos acima apresentados podemos observar que essas profissionais dão ênfase à questão do educador perceber aquilo que a criança necessita, considerando sua

individualidade e seu processo de desenvolvimento. Sobre isso, Sommerhalder (2015, p. 24) destaca que:

Tanto as necessidades biológicas, como, por exemplo, os cuidados com o conforto, como higiene do corpo, contato com a água do banho, toques e massagens, apoios corporais e mudanças posturais, alimentação e proteção, quanto as relacionais, como a construção de vínculos afetivos, atenção, carinho, respeito às diferenças, segurança, incentivo, elogios, são consideradas necessidades básicas para o desenvolvimento integral da criança, devendo ser atendida pelo adulto/professor.

Considerando as necessidades da criança, Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) apontam que o ser humano, no início da vida, é extremamente dependente dos outros seres humanos para sobrevivência. Desse modo, é através dos outros sujeitos que bebês e crianças pequenas têm suas necessidades básicas atendidas, bem como conhecem o mundo. Destacamos assim, conforme aponta Emde (2002, 18) que

O bebê é, desde o início, um ser ativo e sociável, predisposto a olhar para o contorno do rosto humano e a escutar as vozes das outras pessoas, preparando para as relações interpessoais e muitas outras maneiras.

Nesse sentido, Schmitt (2011) destaca a importância de respeitar as crianças nas necessidades que manifestam, tanto na questão biológica quanto nas questões relacionais. Esse aspecto se fez presente na fala das participantes da pesquisa. As educadoras evidenciaram que, para respeitar as crianças em suas necessidades, é imprescindível considerar sua individualidade. Assim, existem práticas que devem ser realizadas quando se identifica a necessidade ou desejo da criança, como troca de fraldas, banho, alimentação, sono, etc.

Sobre isso, esta autora aponta que há uma contínua tensão entre ritmo interno da criança e ritmo externo da organização social. Essa tensão é evidenciada em um dos excertos acima apresentados, quando professora Ana apontou a questão de todas as crianças terem que dormir e tomar banho na mesma hora contrariando, algumas vezes, o seu ritmo interno e interesse. Isso nos leva a questionar como essa organização poderia ser realizada para melhor atender as necessidades da criança. Esse ritmo da organização social não seria resultado do elevado número de crianças por educadores? A alta proporção adulto/criança não prejudica a qualidade das relações estabelecidas entre esses? Como são reconhecidas e atendidas as necessidades de bebês e crianças pequenas, em creches e pré-escolas? Esses momentos possibilitam o envolvimento entre educadoras e crianças? Como possibilitar em creches e pré-escolas práticas que respeitem as necessidades e o ritmo interno das crianças?

Pensando na importância do educador reconhecer e atender as necessidades da criança, Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) pontuam como necessário estabelecer relações que permitam a esse profissional decodificar os seus sinais. Segundo essas autoras, esse processo é facilitado pela convivência e envolvimento afetivo entre educadora e bebês e crianças pequenas, considerando que quanto mais íntimo somos de alguém, melhor conseguimos entendê-lo.

Isso é destacado na fala de Professora Libriana quando relatou que no começo do ano, momento em que a criança ingressa na Educação Infantil, a identificação do motivo do choro é mais difícil. Para Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) isso acontece, pois a comunicação de bebês e crianças pequenas ocorre por intermédio de pessoas conhecidas, considerando que nos primeiros anos de vida, a comunicação depende da existência de um relação estável, pois o bebê não domina ainda a linguagem verbal. Com isso, nesse primeiro momento de inserção da criança, ela encontra adultos, crianças e ambiente desconhecido, com os quais precisa se familiarizar.

Desse modo, Schmitt (2011) aponta que o educador exerce papel fundamental ao dar significações ao que bebês e crianças pequenas sentem. Assim, é preciso estar atento as manifestações das crianças por meio de diferentes linguagens, considerando que os adultos que trabalham com bebês e crianças pequenas dialogam com eles o tempo todo, por meio do corpo e de suas ações, conforme encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 17):

O bebê nasce e cresce, pois, em íntimo contato com o outro, o que lhe possibilita o acesso ao mundo. Ele expressa seu estado de bem ou mal estar pelas vocalizações, gestos e posturas que são percebidas, interpretadas e respondidas pelo(s) outro(s), conforme aprenderam em suas experiências na cultura à qual pertencem. O bebê já nasce imerso nessa cultura.

Nessa direção, Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) salientam que os bebês e crianças pequenas nos dizem aquilo que estão sentindo, seja pelo olhar, tipo de choro e outros comportamentos pelos quais evidenciam suas sensações, percepções e emoções. As diferentes manifestações de bebês e crianças pequenas são interpretadas pelos adultos, assim, esses significam a manifestação e a respondem de acordo com sua interpretação, de modo que, mesmo sem ter clara percepção, o adulto se comunica o tempo todo com a criança.

Rinaldi (2016) pontua que interpretar aquilo que bebês e crianças pequenas revelam, por meio das diferentes linguagens, é fundamental para compreender como as crianças pensam, conhecem e se relacionam. A autora aponta que nesse processo de reconhecimento

das necessidades de bebês e crianças pequenas se faz necessária uma escuta sensível e aberta, buscando escutar com todos os sentidos, reconhecendo as múltiplas linguagens da criança, sendo a escuta a base desta relação. Essa necessidade de escuta e observação da criança é enfatizada também no documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009), considerando que o adulto deve observar e escutar a criança, buscando melhor conhecê-la.

Para Souza e Weiss (2008) as crianças, por meio das diferentes linguagens (sorriso, choro, balbucios, palmas), sinalizam sua necessidade de interagir com o outro e com o meio em que estão inseridas, pois, como aponta Rinaldi (2012, p. 127) “As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação”.

Segundo Souza e Weiss (2008) os adultos, por estarem habituados com a linguagem oral, encontram dificuldade em compreender os modos de se expressar de bebês e crianças pequenas não conseguindo, muitas vezes, perceber seus sinais comunicativos. Corroborando com essas autoras e com os resultados da pesquisa, entendemos que conhecer, compreender e atender as necessidades das crianças são saberes essenciais a quem trabalha na Educação Infantil, uma vez que essa profissional atua com crianças ainda muito pequenas e precisa estar atenta aos sinais que são transmitidos por elas. Conforme destacado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 15):

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas do conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subordinar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças.

Nesse sentido, Schmitt (2011) destaca a importância do adulto assumir uma posição de empatia, buscando compreender, por meio de uma escuta sensível, as diferentes formas de comunicação. A empatia possibilita dar ao outro uma resposta ao que ele sente, uma vez que ao compreender o outro é possível dar respostas a partir do lugar que esse ocupa, conforme foi destacado por professora Libriana, quando falou sobre a importância de a educadora compreender e respeitar o período de separação da criança e da mãe.

Entendemos, assim como destacaram as participantes da pesquisa, que essa compreensão do outro e atendimento de suas necessidades perpassa pela questão da escuta atenta e sensível e requer também conhecimentos específicos como, por exemplo, do desenvolvimento infantil, destacado como essencial pelas participantes da pesquisa,

considerando que conhecer o desenvolvimento infantil é fundamental para quem tem como atividade o ‘fazer crescer’ (ONGARI; MOLINA, 2003).

Esta questão é enfatizada também no documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009). Este documento, ao tratar dos direitos das crianças no que se refere ao bem estar e desenvolvimento, aponta a necessidade das profissionais de Educação Infantil terem conhecimentos sobre esse desenvolvimento.

Considerando essa importância, Bassedas, Huguet e Solé (1999) salientam que o desenvolvimento infantil está relacionado às aprendizagens da criança, assim, na mesma direção do que é revelado pelas participantes da pesquisa, esses autores destacam que ao ter conhecimento desse desenvolvimento é possível realizar ações que o potencializem, uma vez que “[...] o desenvolvimento não surge do nada, mas é uma construção sobre a base do desenvolvimento que já existe previamente, sendo uma construção tanto do menino ou da menina como daqueles que se inter-relacionam com ele ou ela [...]” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 25).

Na Educação Infantil, o desenvolvimento deve ser potencializado pelos educadores, sendo um processo de interação entre crianças e adultos, nesse caso, os profissionais que atuam nesta etapa. A Educação Infantil é contexto privilegiado para esse desenvolvimento, considerando que, conforme apontam Bassedas, Huguet e Solé (1999) os meios ricos em afeto e estimulação possibilitam uma evolução mais rápida no desenvolvimento do que em contextos que não possuam essas condições de estímulo.

Nessa mesma direção, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 15) é enfatizado que

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasce.

Somado a questão do desenvolvimento infantil, as participantes da pesquisa trazem a importância da individualidade de cada criança, considerando que cada um tem seu tempo, seu ritmo. Assim, conforme aponta Emde (2002) é necessário respeitar à individualidade de cada criança, considerando aquilo que é único e criativo em cada uma.

Isso é enfatizado nos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil publicados pelo Ministério da Educação. Nesses documentos, como por exemplo: Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); encontramos a importância do respeito às diferenças e particularidades de cada criança, sejam diferenças de conhecimentos, habilidades, temperamento, gênero, etnia, religião, etc.

Para Tardif (2008), pelo fato do objeto de trabalho do professor se tratar de pessoas, nesse caso bebês e crianças pequenas, os professores têm que considerar esses diferentes indivíduos, assim:

Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva. (TARDIF, 2008, p. 129).

No contexto dessa pesquisa, as educadoras enfatizaram a questão das diferentes idades e fases de desenvolvimento da criança em uma mesma turma. Professora Saori relatou que em sua turma existem crianças que já completaram dois anos e algumas que ainda não fizeram um ano e que isso resulta em uma diferença grande entre essas crianças. Assim, é fundamental considerar a individualidade de cada uma e suas etapas de desenvolvimento.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) encontramos que as propostas pedagógicas em creches e pré-escolas devem assegurar “O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;” (BRASIL, 2010, p. 19).

Sobre isso, Sommerhalder (2015) destaca que os educadores não podem atuar a partir de discursos universais, mas devem reconhecer a manifestação da subjetividade das crianças, singularizando as relações educativas, uma vez que as formas de interpretar e construir conhecimentos com o mundo são diferentes entre as crianças (RINALDI, 2012).

Nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam que todos os seres humanos passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento, mesmo que não seja na mesma idade. Os estágios do desenvolvimento infantil e os saltos qualitativos podem ser diferentes de acordo com as crianças e o contexto em que essas se inserem, considerando suas vivências e experiências sociais, familiares e escolares. Corroborando com as ideias desse autor, Tardif

(2008) aponta que existem importantes disparidades afetivas e cognitivas entre os alunos, assim, a possibilidade de ação, capacidade de aprendizagem, envolvimento, varia de uma criança para outra.

Isso evidencia, conforme mostraram os resultados da pesquisa, a importância do conhecimento dessas etapas de desenvolvimento, bem como a importância do reconhecimento por parte das educadoras de que cada criança é única e que é necessário um olhar atento e individualizado. Isso reafirma a importância de saberes específicos e do domínio de conhecimentos para essa atuação profissional, bem como a necessidade de uma formação permanente, considerando que, a tarefa do educador é “Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo.” (FREIRE, 1998, p. 9).

Assim, pensando no trabalho de qualidade que deve ser desenvolvido junto a bebês e crianças pequenas destacamos, conforme será apresentado na próxima unidade de registro, a importância do planejamento na Educação Infantil, buscando o ‘fazer crescer’.

Na unidade de registro **‘Planejar, criar e improvisar’**, as participantes da pesquisa trouxeram a importância do planejamento e apontaram que, muitas vezes, as coisas não ocorrem dentro daquilo que foi planejado, assim é necessário criar e improvisar.

Em uma das sessões de grupo focal, a pesquisadora pediu para que o grupo falasse sobre o que é ser professora de Educação Infantil. Após algumas falas sobre esse tema, o grupo todo ficou em silêncio. A pesquisadora perguntou ao grupo se mais alguém queria comentar sobre o assunto. A professora Sofia então trouxe a importância do planejamento na Educação Infantil. Para exemplificar esse planejamento, a professora contou uma experiência que viveu com as crianças. A partir do relato dessa experiência, professora Sofia afirmou como fundamental o planejamento nesta etapa educativa, conforme mostra o trecho a seguir:

Professora Sofia – Eu acho... Só para complementar também... Por conta de ser específico na Educação Infantil, ser professor de Educação Infantil também é planejar seus atos, não é simplesmente soltar brinquedo no chão e ficar sentada. Mesmo que você esteja interagindo com as crianças, mas assim, você tem que sempre pensar, olha, vou fazer tal coisa esse dia, vou mostrar outra coisa no outro dia. Eu percebi isso agora no berçário, essa semana, porque lá na nossa escola a gente foi orientada a trabalhar com a educação no trânsito.

Professora Sofia faz uma pausa em sua fala

Professora Sofia – Já veio de cima para baixo (Apontando para o teto), mas enfim, foi uma coisa que a gente teve que trabalhar com a turma e eu fiquei observando isso também lá na sala onde eu estou, tipo, tem professora que coloca no semanário o que vai fazer no semanário e não abre para ver o que escreveu, aquilo é uma burocracia, não é um planejamento (fala olhando

para as colegas). E aí eu tento assim, por isso que eu acho que de alguma maneira, a gente tenta fazer nossa parte. E aí tipo, no berçário, pensei eu, o que eu vou fazer de educação no trânsito? Vou mostrar foto de trator, foto de carro, qualquer coisa, você não vai educar no trânsito né?

Professora Saori– Pede para passar na faixa de pedestres...

Professora Sofia – É, não, aí eu falei, isso não! (risos). Mas aí eu pensei e coloquei várias... (silêncio)... imagens que eu peguei da revista de trator, de carro e grudei na parede em um espacinho. Gente, aquilo é uma coisa insignificante se você for ver, mas mudou o ambiente, se vocês vissem as crianças tudo amontoadas vendo o que era aquilo...

Professora Cilene dá risada.

Professora Sofia– Aquilo chama atenção. Então se você dá a mesma coisa todo dia, o mesmo brinquedo todo dia, você está interagindo? Está, mas você não está ampliando, então eu acho que Educação Infantil é planejamento. Eu fiquei muito feliz hoje, em ver minhas crianças fazendo vruuuuuuum! (imitando um carro) com o dedinho (aponta o dedo para a parede e dá risada). Eu falei gente, tá vendo? Está ensinando alguma coisa, tipo, se eu não tivesse planejado aquilo, naquele dia, elas iam demorar muito para descobrir que um carro faz vruuuuum (imitando um carro).

Grupo ri.

Professora Sofia – Eu achei que... eu fiquei pensando muito... não, o negócio tem que planejar mesmo, tem que cumprir o que foi planejamento. Não adianta você escrever e ficar ali no armário, só para coordenadora chegar passar e dar um vistinho, porque aí no papel você vai colocar coisas maravilhosas, se você não vai ter o trabalho de fazer, você vai colocar... mas o real vai acontecer. É uma coisa simples, que nem colocar uma imagem na parede... falei demais!

(Transcrição de Grupo Focal n. 2).

Nessa mesma direção, em outra sessão de grupo focal, a professora Número 1 apontou que, muitas vezes, as coisas não acontecem conforme o planejado. Ela relatou que isso ocorre, pois a atuação do professor é ‘ao vivo’. A fala dessa professora revelou também a questão do improvisado e da criação na prática docente. Vejamos o relato:

Pesquisadora – E eu quero saber como vocês se veem atuando na Educação Infantil?

O grupo todo fica em silêncio.

Professora número 1– Às vezes eu me vejo uma desorientada (risos). Nossa gente, ainda mais final de ano, né? Muitas vezes, a gente fica até meio perdida, aquelas crianças deixam a gente... Exatamente. Muitas vezes não fazemos o que gostaríamos de fazer, as coisas saem bem diferente do planejado, né? A gente faz ao vivo... Não dá para voltar atrás igual quem trabalha, sei lá, em um escritório, faz e ah, não ficou bom, você vai lá e refaz seu serviço, você digita de novo, mas o nosso não. Você falou uma coisa sem pensar, pronto! A criança já assimilou.

(Transcrição de Grupo Focal n. 6).

Em outra sessão de grupo focal, quando as participantes da pesquisa falaram sobre o que elas aprendem no Projeto, a professora Saori disse para a professora Sofia que naquele dia elas haviam aprendido muitas coisas no Projeto. Naquele dia, na Atividade de Extensão Universitária, antes da sessão de grupo focal, havia sido trabalhado um texto que tratava sobre autoridade, assim a fala da professora Saori está relacionada as atividades do Projeto relacionadas a esta leitura. Professora Saori apontou que, no Projeto, tem aprendido a refletir sobre como deve agir, porém relatou que na prática isso, muitas vezes, não acontece pois no momento da atuação não existe esse tempo para reflexão, assim é preciso improvisar e criar, não sendo possível que as coisas ocorram exatamente conforme o planejado.

Professora Saori (Fala olhando para professora Sofia) – Na verdade a gente aprendeu muita coisa hoje, né?

Professora Sofia concorda balançando a cabeça.

O grupo ri.

Professora Saori – Tipo, autocontrole, sei lá, tentar antes de tudo refletir como eu posso agir, porque na verdade, na prática, eu sempre bato nisso daí, eu fico sempre pensando... Quando você está na prática não dá para você sentar e falar, vou seguir a teoria de Vigotsky, ah não, agora eu vou para o Piaget, você entendeu? A gente pode até refletir sobre isso em um momento posterior, mas na hora, o negócio tem que sair... e aí vai indo, vai do jeito que dá para ir, dentro daquele controle e tudo e dentro daquele planejamento que a gente fez... a gente adapta um negócio, transforma outro, mas é isso aí. Eu acho que a gente tem que tentar aprender a se posicionar, a participar, né professora Sofia? (fala olhando para professora Sofia) e a cobrar mesmo também! (Transcrição de Grupo Focal n. 2).

Nos excertos acima apresentados, as participantes da pesquisa revelaram a importância do planejamento na Educação Infantil. Esse planejamento, conforme destacado nas falas das educadoras, não deve cumprir mera função burocrática, como comumente se vê nas práticas docentes, reduzindo-se a um documento que fica apenas guardado no ‘armário’, mas deve ser algo que se efetive, uma vez que auxilia de fato na atuação profissional.

Fusari (s/d) e Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam, conforme evidenciado por essas educadoras que, muitas vezes, o planejamento cumpre apenas função burocrática, não correspondendo ao seu papel no desenvolvimento do processo de ensinar e aprender, de modo que na prática docente essa atividade tem se reduzido ao preenchimento de formulários.

Corroborando com aquilo que é apresentado pelas participantes da pesquisa sobre a importância do planejamento, Ostetto (2015, p. 104) entende que

[...] o planejamento pedagógico é instrumento orientador do trabalho docente, base e guia para o processo de ensino-aprendizagem, referência que

ilumina um percurso educativo. Portanto, instrumento imprescindível para qualquer professor.

Nesse sentido, em um dos excertos acima, professora Sofia destacou que o planejamento deve ser realizado na Educação Infantil objetivando intencionalidade no trabalho com bebês e crianças pequenas. Essa intencionalidade foi enfatizada quando essa Professora afirmou que não basta colocar brinquedos no chão, mas que é necessário pensar o que será feito em cada dia, dando como exemplo a atividade de trânsito que realizou com sua turma.

Para Ostetto (2015) o planejamento marca essa intencionalidade da prática educativa, uma vez que por meio dele é possível definir aonde se quer chegar, quais são os objetivos, assim, revela as intenções do professor e traduz suas propostas de trabalho. Nessa mesma direção, Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam que se na Educação Infantil há como objetivo o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas em todas as suas capacidades, e se esse objetivo é alcançado por meio das diferentes práticas de educar, cuidar e brincar, o planejamento é elemento fundamental e indispensável nesse processo, considerando que esse assegura a coerência entre aquilo que se pretende e aquilo que acontece de fato.

Esses autores chamam atenção ainda para o papel do planejamento na relação entre ação educativa e necessidades das crianças, considerando que planejar possibilita adaptar o processo educativo às necessidades dessas, uma vez que somente quando temos clareza daquilo que queremos conseguir e daquilo que queremos que bebês e crianças pequenas consigam é que podemos oferecer a eles uma proposta educativa adequada e de qualidade (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Desse modo, compreendemos, conforme abordado na unidade de registro anterior, “Reconhecer e atender as necessidades das crianças/desenvolvimento infantil”, que para planejar é fundamental que o educador conheça as necessidades das crianças, as escute por meio de suas diferentes linguagens, de modo a acolher suas dúvidas e curiosidades, buscando ampliar suas experiências. Assim, para Ostetto (2015) o ponto de partida do planejamento é observar as crianças, buscando conhecê-las, de modo que

Para planejar, então, será necessário que o professor conheça cada vez mais meninos e meninas que compõem o coletivo infantil em creches e pré-escolas, focando na particularidade de ser criança, nos universos múltiplos, nos diversos modos de ser e viver a infância. (OSTETTO, 2015, p. 108).

Sobre isso, Luís, Andrade e Santos (2015) apontam a escuta ativa como competência essencial para a qualidade da intervenção educativa, considerando que observar e escutar com

atenção e de modo sensível essa criança é a melhor maneira de conhecer seus interesses, necessidades e dificuldades.

Sobre isso, encontramos nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) a importância do planejamento e da observação e escuta. Esse documento destaca que

As professoras devem planejar atividades variadas, disponibilizando os espaços e os materiais necessários, de forma a sugerir diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de exploração, de conhecimentos, de interações. A observação e a escuta são importantes para sugerir novas atividades a serem propostas, assim como ajustes no planejamento e a troca de experiências na equipe. (BRASIL, 2009, p. 40).

Nessa direção, Ostetto (2015) pontua que, para planejar na Educação Infantil, é preciso ouvir com os diferentes sentidos o que bebês e crianças pequenas têm a nos dizer, perceber a maneira como esses conhecem e significam o mundo. Por meio dessa escuta é possível realizar intervenções mais adequadas às necessidades e desejos das crianças (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015).

Isso envolve um processo de reflexão sobre aquilo que se pretende realizar, a forma como será feito e avaliado. Assim, para Fusari (s/d, p. 45) o planejamento “[...] deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão.”

Essa relação entre planejamento e reflexão apareceu na fala das participantes da pesquisa. Em um dos excertos acima apresentados, professora Sofia disse que ficou pensando como poderia trabalhar a temática do trânsito com seus alunos, assim, ao considerar a especificidade de sua turma (bebês), buscou por possibilidades de trabalho. A questão do planejamento e reflexão foi apontada também na fala de professora Saori, quando enfatizou a importância de refletir como pode agir. Essa professora relatou que, muitas vezes, na prática diária em creches e pré-escolas o professor não para pra pensar, por isso destaca a importância de planejar, mesmo que na prática ocorram modificações sobre aquilo que foi pensado a princípio. Corroborando com o que é apontado por essa educadora, Tardif e Lessard (2007) entendem que o planejamento permite pensar antes e possibilita ao professor maior preparo para sua prática.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) entendem o planejamento como uma ferramenta que permite ao educador certa previsibilidade de seu trabalho, assim, é compreendido como algo flexível que possibilita alterações, modificações, incorporações, bem como deixar de lado

alguns aspectos, considerando que o planejamento só pode se efetivar na aula, na prática e, muitas vezes, essa prática afeta aquilo que havia sido previsto.

Segundo Tardif (2008) isso ocorre, pois o educador se relaciona diretamente com o seu ‘objeto’ de trabalho (alunos), de modo que, como nos atenta Brandão (2014, p. 14) “Somente é humano o que é imprevisível”. Assim, a docência é um trabalho interativo, as interações humanas constituem o núcleo desta profissão e determinam a pedagogia, ou seja, a teoria de ensino e de aprendizagem. Para Tardif (2008) a educação é uma atividade que ocorre concretamente nas interações humanas, assim, traz as marcas dessas interações. O autor aponta que

O resultado disso é que os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho. (TARDIF, 2008, p. 126-127).

Essa questão da imprevisibilidade e necessidade de improvisação e criação é forte na fala das participantes da pesquisa. Pensando na complexidade do trabalho docente considerando essas interações humanas, a professora Número 1 fez a comparação do trabalho docente, com bebês e crianças pequenas, com o trabalho em um escritório, afirmando que quando se trabalha em um escritório é possível voltar atrás e refazer o que não deu certo, mas com as crianças as coisas não funcionam assim.

Em um dos excertos apresentados, professora Número 1 destacou ainda que, muitas vezes, as coisas saem diferente daquilo que foi planejado, pois a docência se faz ‘ao vivo’, assim ocorrem coisas que não estavam previstas, sendo necessárias estratégias e adaptações imediatas, uma vez que aquilo que é apresentado pelas interações humanas acontece no momento da própria prática, no instante em que esta se concretiza. Desse modo, as ações dos diferentes sujeitos (professores, alunos) resultam em rupturas, adaptações e desvios daquilo que foi planejado (TARDIF; LESSARD, 2007). Esses autores apontam que:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 35).

Tardif (2008) ao pensar a questão das interações humanas na profissão docente, destaca que essas interações despertam situações as quais o professor não consegue controlar, considerando que os alunos são sujeitos ativos, assim interferem naquilo que foi planejado a princípio, como é revelado pela Professora Número 1 quando diz que, às vezes, se vê meio desorientada e que, muitas vezes, não consegue fazer aquilo que gostaria, considerando que

“[...] os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade [...]” (TARDIF, 2008, p. 137).

Nesse sentido, a partir da complexidade da docência, que tem como núcleo as interações humanas, entendemos a importância do planejamento, pois como apresentado até então, é elemento fundamental na prática docente, possibilitando a intencionalidade nas práticas educativas.

A questão da imprevisibilidade desta prática somada à necessidade de improvisação e criação nos faz, muitas vezes, questionar a atividade de planejar, considerando que, conforme apontam Bassedas, Huguete e Solé (1999) muitos professores já experimentaram a distância entre o planejamento e a prática, como é enfatizado pelas próprias participantes da pesquisa.

Partindo dessa questão, Ostetto (2015) atenta que o planejamento deve ser “Concebido como uma proposta que contém uma aposta, como um roteiro de viagem, de pesquisa e exploração, que no percurso pode ser alterado, modificado, ressignificado [...]”.

A improvisação e criação requer o domínio das técnicas próprias ao ofício, considerando que a ação pedagógica necessita de um mínimo de preparo (FUSARI, s/d). Nesse sentido, corroboramos com esse autor sobre a questão de que a improvisação não deve ser resultado da ausência de planejamento do professor, mas sim resultado das situações que se desenrolam em trabalho com as crianças, entendendo que, conforme aponta Tardif (2000) as situações imprevisíveis exigem do professor reflexão e discernimento para que possa compreender essas diferentes situações e se reorganizar em relação aos objetivos almejados e os meios que serão utilizados para atingi-los.

Assim, destacamos que se o educador tem planejamento e intencionalidade em sua prática poderá usar das diferentes situações que surgem na ação para atingir aquilo que foi proposto.

Ainda na categoria ‘Saberes da Educação Infantil’, a unidade de registro **‘Saberes de diferentes fontes, lugares e relações’** revela que os saberes das educadoras participantes da pesquisa são saberes diversos, assim são múltiplos saberes provenientes de diferentes fontes.

Em uma das sessões de grupo focal, a pesquisadora pediu para que as educadoras falassem sobre os saberes necessários para o trabalho na Educação Infantil e a suas identidades. A professora Número 1 relatou que, para trabalhar nesta etapa educativa, é necessário saber um pouco de tudo. Esta professora considera que essa é uma das profissões que mais engloba conhecimentos e faz a relação dos saberes de educadora na Educação Infantil, com os saberes de mãe. Concordando com a fala da professora Número 1, a diretora Letícia apontou a diferença do trabalho na área da educação, afirmando que esse trabalho

requer a convivência e a criação de vínculos, assim, é preciso saber um pouco de tudo. A diretora afirmou ainda que esses saberes são diários. Acrescentando a fala da diretora Letícia, a professora Ana apontou que na área da educação não se tem um conhecimento padrão, mas que os conhecimentos se modificam e isso requer o constante aprender.

Pesquisadora – Bom, hoje é nossa última sessão, tá? Então eu quero que vocês falem sobre os saberes necessários para o trabalho na Educação Infantil e a identidade de vocês.

O grupo fica em silêncio. As professoras trocam olhares.

Professora Número 1 – Os saberes necessários para o trabalho na Educação Infantil... A gente tem que saber um pouquinho de cada coisa... de tudo a gente tem que saber. A gente tem que ser um pouco professora, temos que ser um pouco médica.

Enquanto a Professora Número 1 fala, o grupo vai adicionando outras coisas que a professora de Educação Infantil tem que saber. Como o grupo todo fala ao mesmo tempo, por meio da filmagem e do áudio não é possível ouvir todas as falas e nem ter clareza de quem está falando o que. É possível ouvir algumas coisas como: ser psicóloga, mãe...

Professora Número 1 – Eu acho assim que é uma profissão que mais engloba conhecimentos, tem que abranger conhecimentos do mundo prático e temos que ser mãe e mãe é saber tudo.

Diretora Letícia – É diferente assim, por exemplo, quando você trabalha em uma loja, em um comércio, no escritório, a cada momento vem pessoas diferentes, ali não. Dentro da sala de aula você cria um vínculo com as pessoas, você cria um vínculo diário, então são cinco dias por semana, de 4 à 5 horas que você vai estar com aquelas pessoas, sejam elas bebês, sejam elas maiores, você vai criar um vínculo, então não tem como você passar batido por algumas coisas, então realmente a gente é de tudo um pouco.

Professora Número 1 – A convivência, às vezes, é maior do que com a família mesmo.

Diretora Letícia – Então realmente é um pouco de tudo, porque muitas vezes o aluno vai chegar triste, às vezes aconteceu alguma coisa na casa dele, às vezes a mãe precisa da gente também, não é só a criança, porque cada criança é... traz consigo pai, mãe e irmãos. Então é algo bem complexo, é um saber diário, a cada dia e a cada situação.

O grupo fica em silêncio.

Professora Ana – O legal que ela citou (se referindo a diretora Letícia) que quando se trabalha em uma loja, mesmo atendendo pessoas diferentes, querendo ou não você é específica naquilo, por exemplo, em uma relojaria, a pessoa embora tenha diferentes marcas de relógio, ela só vai falar sobre relógio. Na educação não tem como a gente assim ter um modelo de educação padrão, a educação ela nunca é a mesma, ela é sempre constante sabe, e é essa aprendizagem global, que você tem que ser um pouquinho de cada coisa, é mais nesse sentido. A gente sempre se atualizar, sempre buscar o conhecimento, não acomodar.

(Transcrição de Grupo Focal n. 6).

Em outra sessão de grupo focal, quando solicitado para que as educadoras falassem como aprenderam a ser professoras de bebês e crianças pequenas, a professora Sofia apontou que essas aprendizagens são um pouco de tudo. Citou a formação inicial, os processos de busca por conhecimento em diferentes fontes, em revistas, projetos, na troca com as parceiras de profissão, em outros cursos de formação, etc. Professora Ana acrescentou a essas aprendizagens da profissão a vivência enquanto estudante e também a vivência com os outros profissionais e os exemplos desses professores. Essa professora fala ainda que o ser humano é inacabado, assim é preciso sempre buscar e aprender. A professora Sofia acrescentou que não seria possível uma formação completa, e que a formação inicial não dá conta de atender todas as demandas da atuação profissional. Nesse sentido, a professora Sofia relatou que a formação vem de todos os lugares e a professora Saori apontou a importância da pesquisa e da busca pelo saber.

Vejamos:

Professora Sofia – Eu acho que é um pouco de tudo mesmo, é um pouco do que você aprende do que você foi quando era criança e lembra, é um pouco do que você aprende na faculdade... bem pouco, porque é um semestre de Educação Infantil, que não... pouco mesmo. É o que a gente fica lendo depois, fica buscando depois, seja um texto ou entrar em um site de ideias para ver projetos, ou foliar uma revista, eu acho que é um pouco de tudo assim, o que você vê a amiga fazendo, é... eu acho que é uma junção de tudo... é um curso que você fez, é o que você tem o dom de fazer, sei lá, um artesanato, ou... é uma junção de tudo eu acho, de convívio na prática também.

Professora Ana e professora Saori começam a falar juntas, uma pede para que a outra fale primeiro.

Professora Ana– O que ela falou (aponta para professora Sofia) de se remeter ao passado, eu lembro muito da minha professora do pré-zinho que eu falava aí meu Deus, eu nunca vou ser a minha tia Keila, Senhor. Eu lembro com carinho mesmo, sempre falando doce, sempre falando calma e eu naturalmente não consigo falar devagar, não consigo falar baixo e aí eu lembro de tudo... Isso é fundamental (apontando a mão em direção a professora Sofia) porque eu acho que na nossa vivência tanto quanto estudante, quanto professor, a gente acaba pegando alguns professores de modelo e a gente fala assim... nossa, um dia eu quero ser como tal pessoa, porque ela consegue ter isso e eu ainda não consigo. Então eu acho que isso também é essencial, contando com tudo que foi falado, é a vivência com outros profissionais, a conversa, falar assim, a que legal o que você fez, olha que bacana o jeito que essa pessoa tem de lidar com uma determinada situação, seria interessante que eu começasse a me policiar para também tentar colocar isso em prática, sabe? Eu acho que isso faz bastante diferença, né? E a gente nunca tem uma formação completa, o que você aprendeu na

faculdade é muito diferente da sua prática, muito, muito, muito! A faculdade ela ajuda, ela dá um norte, mas tem coisas assim que você só aprende na prática mesmo, não tem outra explicação, sabe? E tudo isso vai juntando, né? Você está inacabada, e é o que elas falaram, muda o ano, muda tudo... O que você fazia em uma turma que eles adoravam, essa turma talvez goste, talvez não, mas sabe, é complicado, daí você tem que pegar o jeitinho da turma, identificar quem são aquelas crianças naquele ano, ou seja, a gente está em constante busca mesmo, eu acho, de tentar fazer um trabalho bacana.

Professora Sofia – E a formação na faculdade nem daria acho para abarcar tudo, para ensinar né, para... para ser completo, uma formação completa, não daria. Eu lembro de uma vez que eu fiz (instrumento musical) que eu cheguei e te mostrei (olha para professora Saori), na graduação eu tive uma aula só para aprender a fazer instrumento musical, eu acho isso muito interessante também, porque tipo, também não é só o texto, é você aprender a fazer coisas, materiais para você usar. A universidade tenta de uma maneira assim, melhor possível contemplar as coisas, mas nunca vai dar tempo de tudo, seja temas, textos ou oficinas...

Professora Sofia olha para a professora Saori e diz:

Professora Sofia – Eu fiz aquele (nome do instrumento) na aula...

Professora Saori – Ainda o seu foi na aula, eu já fui no youtube, porque eu não tive aula... de construção de instrumento... Eu tive interesse, teve material assim inicial, vou fazer com isso, com isso, com isso e eu fui...

Grupo todo fala junto.

Professora Sofia – Nossa formação vem de tudo quanto é lugar!

Professora Saori – Isso é legal, até porque vai naquele negócio da pesquisa, né? Você vai continuar sempre pesquisando, buscando aprendizagem, conhecimento.

O grupo fica em silêncio. Professora Bianca olha para a pesquisadora e sorri. (Transcrição de Grupo Focal n. 2).

Nos excertos acima apresentados, as participantes da pesquisa revelaram conceber que os saberes necessários para atuar na Educação Infantil, com bebês e crianças pequenas, são provenientes de diferentes fontes, bem como destacaram que esses saberes são plurais, considerando que, como apontaram Professora Número 1 e Professora Ana, “é necessário saber um pouquinho de cada coisa”.

Sobre essa pluralidade de saberes, as educadoras destacaram alguns aspectos que consideraram fundamentais como, por exemplo, ter conhecimentos médicos, de mãe, psicóloga, etc., apontando que a prática docente integra diferentes saberes, considerando que “Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 33).

Em suas falas, as participantes da pesquisa chamaram a atenção para o fato de que esses diferentes saberes são necessários devido às interações humanas que ocorrem na docência. A Diretora Letícia trouxe a questão da criação de vínculos com as crianças e

também com a família. Sobre essa questão, Mantovani (2002) destaca que não é possível estabelecer relacionamentos bons e equilibrados com bebês e crianças pequenas se não considerarmos a família, uma vez que essas crianças estão totalmente inseridas no contexto afetivo familiar. Assim, como destacado pelas educadoras, a criança traz consigo também sua família, de modo que a Educação Infantil é um processo de envolvimento entre crianças, professores e família e o que acontece com um desses três sujeitos, afeta os demais (RINALDI, 2002).

Considerando esse envolvimento e as relações estabelecidas entre professores, estudantes e família, apontamos que a docência é “[...] um trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana.” (TARDIF, 2008, p. 22).

Pensando nessas interações humanas decorrentes da profissão e da pluralidade de saberes necessários, as participantes da pesquisa fizeram a comparação entre a profissão docente e o trabalho em uma loja, usada como exemplo à relojoaria. Professora Ana disse que o trabalho em uma loja requer um conhecimento mais específico, de modo que quem trabalha na relojoaria tem que saber especificamente de relógios, mas que na educação isso não é possível, uma vez que não há um modelo padrão e global. Com isso, é preciso saber um pouco de cada coisa, principalmente quando se trabalha na Educação infantil, considerando as diferentes práticas que devem ser desenvolvidas junto a bebês e crianças pequenas.

Nessa mesma direção, Tardif (2008) faz a comparação entre o trabalho docente e o trabalho industrial no que se refere ao objeto e ao produto de trabalho. Para este autor, a principal diferença está assentada no fato de que na indústria se trabalha com objetos materiais, diferentemente na docência que tem como seu principal ‘objeto’ de trabalho outros seres humanos com os quais o educador está em constante interação. Tardif (2008) acrescenta ainda alguns outros fatores: Os objetivos dos professores definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos; Os objetivos do ensino escolar são gerais e não operatórios; Os objetivos escolares são numerosos e variados, heterogêneos e pouco coerentes.

Isso acarreta no fato de que os objetivos do trabalho docente dependem das ações, decisões e escolhas do educador, assim, como discutido na unidade de registro anterior, ‘Planejar, criar e improvisar’, esse profissional modifica constantemente sua pedagogia, a partir das exigências da tarefa realizada, de modo que os professores atuam diretamente sobre o objeto de trabalho, ou seja, seu aprendiz.

Desse modo, corroborando com a comparação realizada por professora Ana entre o trabalho do educador, junto a bebês e crianças pequenas, e o trabalho em uma relojoaria,

Tardif (2008) entende que o objeto de trabalho do professor é “[...] sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo.” (TARDIF, 2008, p. 131).

Prosseguindo com sua comparação entre o trabalho docente e o trabalho industrial, este autor traz questões referentes às tecnologias em ambos os trabalhos. Tardif (2008) entende que a docência, por se tratar de uma profissão pautada exclusivamente nas ciências humanas e sociais, não possui um saber específico, como as profissões que se pautam nas ciências naturais e aplicadas. Desse modo,

[...] Os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural. (TARDIF, 2008, p. 136).

Isso ficou evidente na fala das participantes da pesquisa quando revelaram que a docência requer saber ‘um pouquinho de cada coisa’, considerando que esses saberes globais permeiam as situações humanas e não se restringem apenas as situações que ocorrem dentro da sala de aula, uma vez que, conforme destacou diretora Letícia, a criança traz consigo também sua família e tantas outras coisas, assim, é preciso um saber complexo e diário.

Nesse sentido, considerando a pluralidade de saberes necessários para o trabalho docente na Educação Infantil, Tardif (2008) e Gauthier et al. (2006) pontuam que o saber dos professores é proveniente de fontes variadas. Desse modo, o saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos dessas diferentes fontes (sociedade, escola, outros profissionais, formação, etc.), considerando que os saberes são construídos a partir das diferentes práticas sociais das quais participamos, assim, “Como se vê, as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 36).

Corroborando com as ideias desses autores, as educadoras participantes da pesquisa atentaram para a questão de que a formação do professor ‘vem de tudo quanto é lugar’, entendendo que esses saberes são provenientes de diferentes fontes. Essas profissionais destacaram a importância da experiência, história de vida, formação inicial e permanente e convivência com outros profissionais, sendo esses saberes existenciais, considerando que o professor é também sujeito existencial (GAUTHIER et al., 2006).

Pensando nessa amálgama de saberes, Tardif (2008), Gauthier et al. (2006), Oliveira (2011a) e Silva (2005) compreendem que a docência engloba saberes que não são construídos

apenas a partir da formação inicial e prática profissional, mas é importante considerarmos as histórias pessoais e sociais de professores, bem como o fato de que esses têm um grande tempo de vivência dentro da escola, pois já foram alunos um dia e, a partir de suas experiências enquanto alunos, construíram saberes sobre a profissão, estando imersos em seu ambiente de trabalho (escola) muito antes de serem professores. Desse modo,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. (PIMENTA, 1996, p. 76).

Para Tardif (2008) experiências são fontes pré-profissionais do saber-ensinar. Essas experiências produzem saberes por meio da imersão das pessoas nos diversos espaços de socialização (família, amigos, escolas, etc). Sobre isso, Pimenta (1997) aponta que os estudantes, quando ingressam na formação inicial para a docência, já possuem saberes da docência provenientes dessa socialização anterior à preparação profissional formal. O professor, ao longo de sua história pessoal e escolar interioriza conhecimentos, competências, crenças, valores e as incorpora em sua prática profissional (TARDIF, 2008; OLIVEIRA, 2011; ROSA; RAMOS, 2008; PIMENTA, 1996).

Essas questões foram constatadas na pesquisa. As educadoras destacaram as experiências passadas como fonte de aprendizagem e salientaram algumas experiências que consideraram mais marcantes como, por exemplo, as vivências enquanto criança, estudante e também lembranças de algumas de suas professoras.

Sobre isso, Nóvoa (2013) destaca que por trás da razão existe um sentimento, assim, é importante mobilizar essas experiências pessoais, buscando

[...] equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma –logia (uma razão) há sempre uma –fila (um sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele.” (NÓVOA, 2013, p. 25).

Essas experiências pessoais, formativas e profissionais evidenciam os modos como esses foram/ estão continuamente se reconstruindo como educadores. Essas experiências produzem processos de (re)construção da identidade e da subjetividade, possibilitando processos formativos (OLIVEIRA, 2011b).

Nessa relação, considerando a lembrança dos professores do tempo em que ainda eram estudantes, Professora Ana apontou que alguns desses profissionais servem como modelo e citou sua professora da pré-escola dizendo que gostaria de ser como ela. Tardif (2008) e

Marcolino e Mizukami (2008) confirmam esse pressuposto, apontando que as experiências escolares anteriores e as relações com os professores influenciam no conhecimento da prática docente.

Silva (2005) acrescenta que a partir da experiência ainda enquanto estudante, o professor adquire uma série de conhecimentos sobre a docência, de modo que essas experiências são formativas e possibilitam criar um conjunto de crenças, representações e saberes acerca da profissão. Corroborando com essa autora, Goodson (2013) destaca que para conhecer as práticas desses professores é necessário conhecer suas histórias de vida, escolares e sociais, considerando que esse profissional se forma, a partir dessas diferentes experiências.

Nessa mesma direção, pensando nos profissionais que são tomados como exemplo, as participantes da pesquisa destacaram as vivências com outros educadores da área como fonte de saber, reafirmando aquilo que apresentamos na Categoria ‘Estar no Projeto de Extensão Universitária’, na unidade de registro ‘Aprender com os outros profissionais’. Essa vivência com os outros profissionais foi relatada como importante, considerando a troca de saberes. Com isso, é possível conhecer a prática do outro e a partir disso, pensar em possíveis encaminhamentos para a própria prática, como foi apontado pela professora Ana.

Consideramos relevante destacar a questão da formação inicial e permanente, apresentada pelas participantes da pesquisa. As educadoras apontaram que a formação inicial não é suficiente para atender as demandas da profissão e isso se acentua ainda mais no que diz respeito à Educação Infantil, considerando o curto tempo que é dedicado a esta etapa educativa na formação inicial de professores, como apresentado na categoria anterior. Desse modo, essas profissionais consideraram que o professor sempre precisa buscar conhecimentos, pesquisar, por meio de leitura de livros, revistas, internet, cursos, etc., confirmando mais uma vez a necessidade constante de aprender.

Nessa direção, considerando as lacunas da formação inicial, entre os saberes de diferentes lugares, momentos de vida e relações, as participantes da pesquisa destacaram a atuação profissional como um dos principais espaços de aprendizagem, conforme evidenciado na unidade de registro ‘**Atuação Profissional e aprendizagens da docência**’.

Para as participantes da pesquisa, a experiência profissional possibilita a aquisição de saberes fundamentais para a atuação. Quando solicitado para falarem sobre como aprendem a ser professoras de bebês e crianças pequenas, a professora Karina trouxe a questão da experiência profissional. Essa professora relatou que, no início, tinha muitas coisas que ela não sabia, mas que ao vivenciar as experiências foi aprendendo e que essa aprendizagem se deu também pelas vivências junto com as colegas de profissão. A professora Karina disse que

ainda tem muito para aprender e que não sabe nada. Como as professoras Karina e Saori trabalham juntas, a professora Karina buscou uma afirmação de que ainda não sabe pelas demais professoras. A professora Saori afirmou a fala da colega, dizendo que também não sabe.

Professora Karina – Eu sempre trabalhei com os maiores, 5 e 6, eu comecei em 2012, né? (olhando para professora Gabriela). Eu cai assim de paraquedas na sala da professora Gabriela (coloca o braço no pescoço da colega). Nossa para mim foi tudo novo, tudo diferente. O que eu faço? Trocar fralda? Nunca... (professora Gabriela ri). Meu Deus! Aprendi com ela, trabalhei com a professora Saori, aprendi muito, e esse ano estou aprendendo mais ainda! Então para mim foi tudo assim... No susto. Estou aprendendo, não sei nada ainda se for ver, não é professora Saori?
 Professora Saori– Eu também não sei nada!
 (Transcrição de Grupo Focal n. 2).

Nessa mesma sessão de grupo focal, na temática de como aprendem a ser professoras de bebês e crianças pequenas, a professora Bianca apontou que essa é uma aprendizagem constante, pois é uma profissão permeada de mudanças (crianças, escola, faixa etária, etc.). Para essa professora, as aprendizagens se dão por meio dessas diferentes vivências.

Professora Bianca – Primeiro tem que estar bem, a cada dia um aprendizado novo, porque muda a turma, as crianças também vêm de turmas diferentes, tem crianças diferentes, quando a gente muda de região a gente também observa também que muda a clientela, então assim eu acho que assim, tudo você tem que vivenciar, não é? (O grupo concorda com a cabeça). Uma idade é diferente da outra, quem trabalha no berçário é uma vivência, quem trabalha numa fase 2 é outra vivencia, então a gente tem que... Quem trabalha em uma fase 5 é um vivência (fala olhando para professora Ana).
 (Transcrição de Grupo Focal n. 2).

Em outra sessão de grupo focal, as participantes da pesquisa, quando falaram sobre os saberes necessários para a Educação Infantil, destacaram a importância da prática, das experiências e vivências resultantes da atuação profissional. Assim como descrito na página 122 deste capítulo, a professora Libriana apontou a importância de conhecer as etapas de desenvolvimento infantil, a professora Vânia afirmou que esse conhecimento sobre o desenvolvimento infantil é o ‘xis’ da questão. A professora Libriana concordou com a fala da professora Vânia e disse que essas aprendizagens são possíveis com o tempo, fazendo uma comparação entre o professor e o vinho. Professora Libriana relatou que o professor aprende por meio da prática, no cotidiano, dentro da escola, por meio das vivências. Professora Ana apontou ainda que mesmo com um certo tempo de experiência, o professor comete erros.

Professora Libriana – O xis da questão. E isso a gente vai conseguindo assim com o tempo. Professor é igual vinho, quanto mais velho melhor!

Professora Saori – É mesmo!

O grupo ri.

Professora Libriana – Porque assim gente, é fazendo que aprende, não adianta! Eu acho que não tem escola que prepara totalmente a gente não, é no dia-a-dia mesmo, é no chão de sala de aula onde você aprende, é vivência.

Professora Ana – E assim, mesmo quando você já tem um tanto de prática, você fala assim, vou aplicar tal atividade, fala, nossa, estava difícil e eu não pensei nisso antes, né?

Professora Libriana concorda com a cabeça.

(Transcrição de Grupo Focal n. 5).

Os excertos acima apresentados revelaram a importância da experiência para as aprendizagens da profissão docente, considerando que, conforme apontou professora Libriana, muitas coisas só são possíveis aprender fazendo, na prática. Pensando na relação experiência/ saberes, Tardif e Lessard (2007, p.51) definem a experiência enquanto “[...] um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações que se repetem.”

Nos respaldamos em Bondía (2002) para melhor compreender a experiência. Esse autor entende a experiência como algo que nos acontece e que nos toca, de modo a produzir afetos, deixar marcas, vestígios, efeitos, não é algo passageiro e rápido. O autor reconhece ainda que a experiência tem capacidade de formação/ transformação, uma vez que algo que nos acontece e nos toca, nos forma e transforma.

Sobre os saberes da experiência, este autor destaca que esses se dão na relação entre conhecimento e vida humana, compreendendo que esse saber está relacionado à elaboração daquilo que nos acontece, sendo um saber ligado à existência de um sujeito concreto e singular.

Desse modo, o saber da experiência é particular, pessoal, subjetivo, pelo fato de que a experiência não é simplesmente o que nos acontece, mas como enfatiza Bondía (2002), o que nos toca. Assim,

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Nesse sentido, entendemos que a atuação profissional possibilita ao professor melhor conhecer seu ambiente de trabalho e criar seus modos próprios de ser e estar na profissão,

sendo esse um processo de formação e transformação (BONDÍA, 2002). Ongari e Molina (2003) enfatizam a questão da experiência profissional, considerando que a formação de professores não é única e homogênea, assim, atribuem importância especial a experiência concreta de trabalho e ao contexto profissional, destacando essa enquanto “[...] elemento de definição profissional.” (ONGARI; MOLINA, 2003, p. 91).

Em pesquisa realizada por essas autoras, os resultados reafirmam essa questão. A maioria das professoras concebe a experiência como elemento mais importante para a aquisição da formação profissional. Essa importância da experiência profissional é também fortemente revelada nas transcrições de grupo focal, acima apresentadas.

Assim, Tardif (2008) corroborando com o que foi apontado pelas participantes da pesquisa nos excertos acima, explicita que por meio da atuação profissional os professores constroem saberes específicos, que são baseados em sua prática e cotidiano de trabalho. Estes saberes são adquiridos e necessários no âmbito da docência, assim, se integram a prática e são partes constituintes dela.

O autor elucida ainda a importância dos saberes experienciais, considerando que os saberes profissionais são incorporados no processo de trabalho. Assim, só têm sentido nas experiências profissionais, sendo (re) construídos, modelados e utilizados pelos professores de maneira significativa, de acordo com sua atuação profissional.

Em um dos excertos acima, professora Libriana afirmou que o professor aprende fazendo, de modo que “O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos.” (TARDIF, 2008, p.11). Entendemos, conforme afirmam os resultados da pesquisa, que os saberes têm íntima relação com o trabalho, estando assentados nas situações, práticas e realidade profissional (ONGARI; MOLINA, 2003; PIMENTA, 1997).

Pimenta (1997) entende que os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem cotidianamente em suas práticas, por meio da reflexão sobre a ação, busca por conhecimentos e no compartilhar com os outros educadores. Corroborando com essa autora, Gauthier et al. (2006) destacam que o professor constrói boa parte de seu saber na ação, assim, por meio da prática profissional é produzido o saber da experiência que é entendido como aquele produzido e/ou mobilizado na prática, considerando que, “Todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado pela apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação.” (OLIVEIRA et al., 2006, p. 548).

Tardif (2008) destaca que esses saberes adquiridos por meio da experiência constituem os fundamentos da competência profissional, pois por meio desses saberes os educadores concebem os modelos de excelência dentro da profissão. A experiência possibilita ao professor (re) significar suas certezas, teorias e saberes.

Nesse sentido, Nunes (2001) pontua que os saberes da experiência se constituem enquanto elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, pelo fato de que a experiência possibilita ao professor conhecer diferentes condicionantes. Segundo Tardif (2008) na prática profissional, esses condicionantes não são problemas abstratos, mas aparecem relacionados às situações concretas, nesse sentido, a experiência é formativa uma vez que

[...] lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o habitus (isto é, certas disposições adquiridas na prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. (TARDIF, 2008, p. 49).

Isso fica evidente na fala de professora Bianca quando apontou condicionantes como, por exemplo, mudança de turma, idade das crianças, mudança de escola e região, etc. Essa professora destacou que esses diferentes condicionantes possibilitam diversas vivências e assim, conseqüentemente, aprendizagens para a profissão.

Nessa mesma direção, professora Libriana compara o tempo de experiência do professor com o vinho, considerando que ‘quanto mais velho, melhor’. Entendemos que essa professora acredita que o professor, quanto mais experiente melhor, uma vez que a prática profissional é um espaço rico e privilegiado para a produção e (re) elaboração de saberes.

Pensando no professor mais experiente, Tardif e Lessard (2007) destacam que com o tempo e a partir de suas vivências e experiências, esse professor conhece as manhas da profissão, e desenvolve estratégias, costumes e rotinas que lhe auxiliam a lidar com as situações que se desenrolam em sua atuação profissional. Assim, ao longo de sua prática do ofício, esse profissional desenvolve um repertório de soluções eficazes para lidar com os problemas que aparecem (TARDIF; LESSARD, 2007).

Isso ocorre, pois a atuação profissional possibilita ao educador filtrar e selecionar os demais saberes como, por exemplo, aqueles adquiridos na formação acadêmica. Esses saberes são validados por meio da prática profissional. Desse modo, Tardif (2008), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (1997) compreendem que o saber da experiência é núcleo vital do saber docente, uma vez que por meio dele é possível avaliar os demais. Assim,

[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2008, p. 54).

De acordo com este autor, o trabalhar remete essencialmente ao saber trabalhar e esse saber trabalhar requer dominar de forma progressiva os saberes necessários para o trabalho. Assim, a formação teórica e os demais saberes docentes, que como vimos na unidade de registro anterior, ‘Saberes de diferentes fontes, lugares e relações’, são plurais, são complementados pela formação prática, por meio da experiência direta com o trabalho. Ao estarem mergulhados na prática e terem que aprender fazendo, os professores podem confirmar aquilo que sabem ou não, bem como confirmar que são capazes de ensinar. Essa experiência possibilita ao educador se familiarizar com o seu ambiente de trabalho e assimilar de forma progressiva os saberes necessários para sua atuação (TARDIF, 2008).

Desse modo, professora Karina ressaltou que, ao iniciar na docência na creche, não sabia o que fazer, principalmente considerando as questões mais específicas relacionadas a bebês e crianças pequenas como, por exemplo, a troca de fraldas.

Pensando nesse início na carreira docente (2-3 primeiros anos na docência), Huberman (2013) aponta que essa é uma etapa de descoberta, é um período de experimentação e que resulta em diversas aprendizagens. Sobre isso, Tardif (2008) aponta que essa entrada na docência leva a construção de saberes experiências, que se transformam em truques do ofício, certezas profissionais, etc., de modo que “Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira.” (TARDIF, 2008, p. 108).

Ainda de acordo com Huberman (2013) o processo de atuação profissional e aquisição de experiência é acompanhado pela competência pedagógica crescente. Com isso, o professor ao (re) construir seus saberes e adquirir conhecimentos próprios do ofício, consegue melhor lidar com as situações em sala de aula, sendo a experiência crucial para a estruturação da prática, uma vez que essa proporciona “[...] a confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma [...]” (HUBERMAN, 2013, p. 41).

As falas das participantes reafirmaram ainda a importância da colaboração entre os professores, conforme apresentado na unidade de registro ‘Aprender com outros profissionais’, considerando que muitas aprendizagens ocorrem por meio dessa troca e convivência, como é destacado por professora Karina, ao dizer que aprendeu muito com as

colegas com as quais compartilhou sala, evidenciando que os professores dividem e compartilham um saber prático sobre a atuação profissional.

Considerando essa experiência e as aprendizagens da profissão, Tardif (2008) aponta que a docência exige do professor uma série de saberes e competências que só podem ser adquiridos e dominados por meio da prática profissional, uma vez que as diferentes situações que são desencadeadas em sala de aula exigem que o educador desenvolva saberes baseados no próprio processo de trabalho, considerando que as diferentes experiências e vivências, sejam profissionais, escolares, sociais ou pessoais, vão possibilitando aos professores uma maneira própria de ensinar, ou seja, sua identidade, como veremos na próxima unidade de registro 'Identidade'.

Na unidade de registro '**Identidade**', as participantes da pesquisa apontaram que a identidade é construída por um conjunto de coisas, sejam aspectos familiares, experiências, oportunidades de vida e profissão, sendo vista por essas profissionais como tudo aquilo que compõe o ser humano. Essas educadoras apontaram ainda que a identidade está em constante processo de mudança e transformação.

Em uma das sessões de grupo focal, a pesquisadora pediu para que as educadoras falassem o que entendiam por identidade. A princípio, as participantes da pesquisa ficaram em silêncio. A professora Ana questionou se era para falar sobre identidade profissional. A diretora Letícia quebrou o silêncio do grupo e disse que identidade é aquilo que ela é, o que representa, sua essência. A professora Ana complementou a fala da diretora Letícia dizendo que a identidade é formada por um conjunto de princípios e valores. Nessa direção, a professora Libriana disse que identidade é tudo o que carregamos ao longo da vida. Em sua fala, essa professora deu ênfase para os hábitos e a cultura familiar. Exemplificando o que disse, professora Libriana relatou uma fala de sua filha sobre namoros e apontou que, muitas vezes, o namoro não dá certo, pois as pessoas têm valores e maneiras diferentes de encarar a vida. Nessa mesma fala, professora Libriana acrescentou que a identidade é tudo aquilo que compõe o ser humano ao longo da vida e que essa identidade nunca está pronta e acabada. Sobre isso, essa professora trouxe como exemplo, as mudanças de opiniões e gostos que ocorrem ao longo da vida. As educadoras do grupo concordaram com a fala da professora Libriana.

Após o silêncio das educadoras, a pesquisadora perguntou se o grupo queria fazer mais algum comentário. A professora Sofia trouxe novamente a questão de que a identidade é um conjunto de coisas e disse que essa identidade vai sendo construída desde o nascimento, pela escolha do nome, pelo sexo. Essa professora apontou que a identidade é estimulada de fora

para dentro e que se constrói a partir do que vivemos ao nosso redor. A essa questão, a professora Libriana acrescentou que a identidade é construída de acordo com as oportunidades e as relações estabelecidas com o outro. Nesse sentido, a professora Ana apontou que esse é um processo de transformação, que ocorre por meio de aprendizagens e mudanças, das conversas com os outros, das aprendizagens com o grupo, etc. Professora Libriana trouxe como exemplo a vivência de algumas educadoras do Projeto com uma outra professora que atua na Rede Municipal de Ensino da Cidade em que a pesquisa foi desenvolvida. Essa professora, não participa do Projeto, porém em quase todos os encontros da Atividade de Extensão, as educadoras que a conhecem comentaram sobre as aprendizagens que tiveram com essa profissional e sobre suas práticas bem sucedidas. Professora Libriana falou também a importância da sua professora do primeiro ano e a influência dela para a escolha da docência, pois a partir da convivência com essa profissional, teve a oportunidade de optar por essa profissão. Com isso, professora Libriana reafirmou que a identidade é formada pelas vivências que a vida oportuniza. Após o silêncio do grupo, professora Ana disse que isso ocorre tanto no âmbito pessoal, quanto no âmbito profissional.

Vejamos:

Pesquisadora – O que vocês entendem por identidade?

Professora Ana – O que?

Professora Karina – Identidade...

Pesquisadora – O que vocês entendem por identidade?

Professora Ana – Mas identidade profissional?

Pesquisadora – Identidade....

Professora Ana com as mãos segurando o rosto olha para as outras participantes do grupo.

O grupo fica em silêncio.

Diretora Letícia – É o que eu sou, o que eu represento para as outras pessoas. A essência de cada um.

Professora Ana – Um conjunto de princípios e valores que caracterizam a essência de cada um e a maneira que esse cada um vai agir. Eu acho que a identidade é tipo um valor assim né. (Enquanto fala professora Ana movimentava as mãos).

Professora Libriana – Eu acho que é tudo que a gente carrega ao longo da vida, né? Todos assim, todos os ensinamentos, os hábitos de família, religiosidade, eu acho que é um conjunto de tudo. (Professora Libriana junta as mãos em sinal de união). A cultura de família, porque cada família tem uma maneira de gerenciar a sua família, né? Tanto é que, às vezes, o casamento não dá muito certo, por isso, né? Porque tem o confronto, né?

Professora Ana – De valores, né? (Risos)

Professora Libriana – De valores diferentes, hábitos diferentes, culturas diferentes, religiões diferentes. Então assim, eu vejo isso pelo relacionamento assim, até com os meus filhos assim, sabe? Minha filha às

vezes sempre toca nesse assunto. Ela fala: Mãe, assim, quando você começa a namorar um pessoa, você vê assim como a gente é criado, não melhor, não, não é isso, mas sabe, de maneira diferente. São valores diferentes, maneira de encarar a vida, enxergar a vida. Então eu... é tudo que compõe o ser humano ao longo da vida, a gente vai construindo a identidade da gente e não está pronta nunca. Às vezes vocês fala assim: Poxa vida, eu mesma, não gostava muito do verde, mas agora eu estou apaixonada pelo verde. (Professora Libriana ri e o grupo também). Então, como a gente muda de opinião, de gosto, gosto por comida, por tudo, né? Eu acho que é isso aí. Vai formando a gente no decorrer da vida, eu não sei, eu enxergo nesse sentido assim.

O grupo fica em silêncio. Professora Ana olha para o chão. As participantes do grupo se olham. As Professoras Fernanda e Gabriela trocam risos.

Professora Karina – É isso!

Professora Ana e Cilene conversam entre si e riem.

O grupo fica em silêncio.

Pesquisadora – Alguém quer falar mais alguma coisa sobre isso?

Professora Fernanda – Eu acho que a Professora Libriana resumiu bem, né?

Professora Karina – Tudo! Assino em baixo.

Professora Sofia – Eu acho que também é assim, é o nosso conjunto de coisas, né? Como foi falado assim de cultura, da nossa convivência, dos nossos valores, vai ser construído desde que a gente nasce e é construído baseado nos outros, como a gente vê nos projetos de identidade, desde a escolha do nome, do por que, se é menino ou menina, se sempre foi estimulado, eu acho que a identidade ela é sempre estimulada de fora para dentro, é o que a gente é, o que a gente sente, o que a gente pensa, mas voltado... a gente está vendo ao nosso redor.

Professora Sofia termina de falar e olha para seu lado direito, onde estão as professora Vânia, Libriana, Fernanda, Nayara e a merendeira Nequinha.

Professora Libriana – E acho que também de acordo com as oportunidades, né? Porque se eu tenho a oportunidade de conviver com você, eu vou aprender um pouco do seu jeitinho, né? O que você trouxe. Se eu tenho a oportunidade de conviver com ela (estica o braço em direção a diretora Letícia) eu vou aprender com ela um pouco. Assim, depende também do que a vida vai oportunizando, por isso que é tão importante a escola para as crianças, porque têm coisas que só tem oportunidade, as crianças só têm oportunidade de vivenciar dentro da escola.

As professoras Vânia e Gabriela concordam balançando a cabeça em sinal afirmativo.

Professora Libriana – Se a gente negar isso para as crianças nesse momento, vai fazer muita falta lá na frente, porque é o alicerce, né? Então conforme vai vivendo a gente vai passando, vai aprendendo, vai ensinando, vai doando, vai recebendo, é uma troca constante, né?

Professora Ana – E aí a gente meio que vai nesse aprendendo, meio assim, é melhor eu melhorar isso, passar a ver dessa forma, você não vai se anulando, mas você vai se transformando, é outra coisa, eu acho...

Professora Libriana – Lapidando!

Professora Ana – Eu não sou a mesma pessoa de 5 anos atrás, eu continuo com o mesmo princípio, mas posturas algumas permanecem, outras não. Ou mesmo do ano passado, que eu vejo assim mesmo em relação ao serviço, é, mudei várias atitudes, porque você começa a ter o contato, você conversa, então eu acho que a sua essência permanece. Que nem ela falou (aponta em direção a professora Libriana) é o grupo, né? Você não aprende sozinha, mas você vai se modificando e interagindo com esse grupo. Isso é importante.

Professora Libriana – Vai filtrando.

Professora Ana – Isso com as crianças também no serviço,

Professora Libriana – Como vocês falam, vocês tiveram grandes exemplos dessa professora Naila, e você... Que a gente morre de conhecer essa moça (Professora Libriana bate as mãos na perna sorrindo e professora Ana também sorri). E assim né, vocês aprenderam tanta coisa boa, né? E assim, eu tenho a minha professora do primeiro ano como nossa... uma deusa assim... Porque ela foi uma pessoa tão importante na minha vida...

Professora Bianca – Que ficou como exemplo, né?

Professora Libriana – Que ficou como exemplo tão bom, tão bonito, né? E me fez ter vontade de abraçar essa carreira, e se eu não tivesse a oportunidade de ter convivido com ela, talvez, né, não teria...

Professora Bianca – Escolhido...

Professora Libriana – Escolhido! Não teria escolhido a profissão. Então eu também vejo que a vida vai dando oportunidade para a gente.

O grupo fica em silêncio.

Professora Ana – Tanto pessoal quanto profissional, né? Amorosa, a gente vai...

Professora Libriana – Sim.

O grupo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n. 4).

Nesse excerto da transcrição de grupo focal, destacamos que as educadoras participantes da pesquisa, no início questionaram sobre qual identidade deveriam falar. Após começarem a definir aquilo que entendem por identidade, apontaram ao final da temática que as questões referentes a identidade e que perpassam tanto o âmbito pessoal, quanto o âmbito profissional. Ao longo da pesquisa, alguns relatos dessas profissionais evidenciaram que a identidade é algo pessoal e profissional, de modo que o pessoal influencia no profissional.

Em uma das sessões de grupo focal, quando as participantes da pesquisa falaram sobre o que levam do Projeto para o cotidiano de vida, a professora Sofia disse que está fazendo um curso de dança e que considera que todas as vivências são para a escola e também para a vida. Essa professora relatou que, por gostar muito de dança e música, ela realiza atividades, nesse sentido, com as crianças. Professora Sofia citou um gênero musical que gosta e a partir dessa fala, a professora Karina, que trabalha na mesma escola em que professora Sofia, em tom de brincadeira, sugeriu que Sofia levasse funk para as crianças. Professora Sofia disse que funk

não, pois tem preconceitos e professora Ana apontou que o funk original é bom, conforme mostra o excerto abaixo:

Professora Sofia – De cotidiano também assim, por exemplo, eu estou fazendo agora, entrei faz, nem um mês faz, eu entrei em um grupo de dança. É lá na teia, vocês conhecem a teia? (Professora Sofia olha para as professoras que estão do seu lado direito: professoras Vânia, Libriana, Fernanda, Nayara e merendeira Neguinha. Elas afirmam que sim com a cabeça). Quinta-feira agora, vai ter um encontro de educadores, quem puder ir, eu não posso.

Professora Karina – Amanhã?

Professora Sofia – Isso, amanhã! Amanhã às 19h30.

Professora Karina – Amanhã é quinta já, né?

Professora Sofia – Mas, por exemplo, lá eu estou aprendendo a tocar tambor, tem a caixa do divino em algumas escolas, não sei se aqui tem. (Professora Sofia olha para o seu lado direito, professora Vânia afirma que sim com a cabeça) E eu acho assim, que todas, é... Todas as nossas vivências nos cursos e quando a gente se junta com pessoas é para aprender e levar para a vida e levar para a escola. Então eu acho que aqui, como a gente aprendeu aquela dança, eu gosto muito dessas coisas assim, e eu pego as crianças na mão e vamos dançar também, e tentando assim, buscar, por exemplo, músicas diferentes e levar. Eu gosto muito de música, no meu cotidiano eu ouço muito música e eu levo isso para as crianças (Professora Sofia fala um tipo de música que não é possível entender).

Professora Karina – Funk (risos).

Professora Sofia – Funk não, eu tenho os meus preconceitos também! (risos)

Professora Ana – Mas o funk, funk, funk é bom! (risos). O funk original!

Professora Sofia – O funk soul sim! Mas eu nunca levei, vou levar uns cassianos lá! (risos). Mas assim, eu acho que a convivência e a preferência não... ah... é... eu acho que é geral assim, o que a gente aprende é geral a gente não pode sucatear.

(Transcrição de Grupo Focal n. 4).

Esse excerto revelou que as preferências pessoais das educadoras também fazem parte do âmbito profissional e compõem os saberes dessas educadoras. A professora Sofia ao levar música e dançar com as crianças está utilizando de suas preferências pessoais para realizar o seu trabalho. Isso é evidenciado também quando essa professora se recusa a trabalhar um determinado gênero musical.

Essa questão é afirmada em outra sessão de grupo focal. A pesquisadora pediu para que as participantes da pesquisa falassem sobre os saberes necessários para trabalhar na Educação Infantil e a identidade delas. A diretora Letícia disse que o jeito de ser de cada um interfere na atuação profissional. A partir disso, Letícia trouxe alguns exemplos e apontou que não tem como deixar as preferências de lado. A diretora Letícia acrescentou ainda, que pela

convivência, as crianças acabam se acostumando com o modo de ser de cada professor e traz como exemplo uma experiência que vivenciou.

Pesquisadora – Como vocês vêm esses saberes necessários para o trabalho na Educação Infantil e a identidade de vocês?

O grupo fica em silêncio.

Diretora Letícia – Acaba ficando tudo meio junto e misturado, né? A pessoa que é mais expansiva, ela vai tratar as crianças né... O exemplo da nossa colega que estava falando que fica brincando, cada um, se a pessoa é mais retraída, ela já vai também tratar a criança de uma maneira mais fria, mais quietinha, mais na dela. Então eu acho que a identidade de cada um acaba aflorando no trabalho, né? Se a pessoa gosta de conversar, ela vai trabalhar bastante isso, se ela gosta de música, ela vai... mesmo que ela não goste ela vai trabalhar, mas ela vai trabalhar com mais ênfase se ela gostar, entendeu? Então eu acho que fica tudo junto e misturado, porque não tem como você deixar suas preferências de lado. Você é um ser que está ali interagindo todos os dias com as mesmas crianças, então você não pode... você não é um robô programado, você vai acabar... E é muito interessante, porque a turma, ela acaba pegando o seu perfil, né? Então se a professora é mais brincalhona e depois ela sai da sala da brincalhona e vai para sala de uma professora mais séria, eles demoram muito para se adaptar, porque eles acabam pegando o perfil daquela profissional, né? É muito diferente, como aconteceu comigo, eram pessoas muito bravas, muito sérias e aí as crianças vieram para mim, então no começo ficavam feito múmias assim, né? E aí até você quebrar esse gelo, explicar que pode ser diferente, que dá para ser diferente, que é mais gostoso e tal, não sei o que... Então eu acho que acaba pegando o perfil da pessoa, acaba se misturando com o trabalho dela também.

O grupo todo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n. 6).

Nessa mesma sessão de grupo focal, as participantes da pesquisa comentaram sobre como se veem atuando na Educação Infantil. Após as educadoras realizarem comentários sobre isso, a pesquisadora pediu para que falassem sobre a identidade delas. Mais uma vez, as participantes da pesquisa ficaram confusas em relação ao tema identidade e disseram não estarem entendendo. A professora Ana reafirmou a fala da diretora Letícia, mostrada no trecho acima, e apontou que as características do eu pessoal passam para o eu profissional. A professora Ana utilizou alguns exemplos para explicar o que disse. Diretora Letícia perguntou se a pesquisadora gostaria de saber como cada uma é. A pesquisadora novamente solicitou para que a partir das perguntas do grupo focal, relacionadas a visão que elas têm com relação a atuação na Educação Infantil, falassem sobre como compreendem a identidade. Após o silêncio do grupo, a diretora Letícia relatou um pouco sobre algumas de suas características e o quanto essas características influenciam o seu trabalho.

Depois da fala da diretora Letícia, a professora Sofia também relatou como se vê. Essa professora apontou os seus gostos pessoais e disse que leva esses gostos e preferências para o seu trabalho. Mais uma vez na fala da professora Sofia, conforme evidenciado na página 154 deste capítulo, apareceu o gostar de dançar. Essa professora disse que, por gostar de dançar, realiza atividades com dança com as crianças e afirmou que isso tudo reflete na identidade, pois na sua atuação profissional ela busca fazer aquilo que gosta. Complementando o que professora Sofia disse, a professora Vânia apontou que na prática profissional cada um coloca a sua identidade e que cada um tem um jeito diferente de trabalhar por conta dessa identidade. A professora Sofia contou um pouco de sua história pessoal e explicou o seu gosto por trabalhar com materiais recicláveis e artesanato, conforme evidencia o trecho abaixo:

Pesquisadora – E considerando um pouco do que vocês disseram, queria que vocês falassem um pouco sobre a identidade de vocês.

O grupo todo fica em silêncio.

Professora Sofia olha para a Pesquisadora e sorri.

O grupo todo fica em silêncio.

Professora Sofia – Como assim? (fala em voz baixa)

Professora Vânia – Eu não entendi (em voz baixa).

Pesquisadora – Considerando como vocês se vêm atuando na Educação Infantil, sendo professoras de bebês e crianças pequenas, como... como... quero que vocês falem sobre a identidade de vocês... O que é essa identidade, como é essa identidade, como vocês vêm essa identidade.

Professora Ana – Ah, eu acho que como a diretora Letícia falou realmente, do eu Ana, para o eu profissional, eu passo para o meu eu profissional, características próprias minhas, que nem a professora Saori, vou pegar o exemplo dela, ela é super-expansiva, então ela articula isso ao profissional, uma pessoa mais retraída ela vai querendo ou não colocar isso no profissional, eu acho que eles estão ali, lado a lado, o ‘eu eu’ e o eu profissional, principalmente no trabalho com educação, e.. eu acho que em qualquer outro trabalho assim, que às vezes é... meu namorado trabalha em um empresa, e às vezes ele começa a comentar comigo, eu acho que ele fala grego, porque são uns assuntos que eu não entendo, né? E ele é bem explosivo e às vezes ele comenta comigo: Ah, hoje eu explodi com aquela pessoa, não sei que lá, ai eu penso, eu até imagino o jeito que ele explodiu, porque eu já sei bem o jeito que ele é. Então querendo ou não mistura ali as duas coisas, sabe?

Diretora Letícia – E aí você gostaria de saber como cada uma é?

Pesquisadora – É, que vocês falassem um pouquinho, a partir dessas perguntas que eu fiz como vocês compreendem essa identidade.

O grupo fica em silêncio.

Diretora Letícia– Ah, eu acho que eu sou bem extrovertida, gosto muito do trabalho com história, gosto muito de trabalhar com projetos, com música, então, é... eu acho que o meu trabalho acaba... mesmo quando eu trabalhava no Ensino Fundamental, eu sempre puxava para isso, né? Roda de conversa,

a gente sempre trabalhava junto, montava cartazes, então eu gosto desse tipo de coisa, né? Eu gosto de ter a hora do conto todo dia, então sabe, cada um tem o seu perfil, né? Eu trabalho muito com história, com música, é... eu acho que essa é... eu gosto de brincadeira, então essa seria a minha identidade profissional.

O grupo fica em silêncio.

Professora Sofia – Eu também vejo assim, que nem eu sempre gostei de artesanato, e... com bebê não dá para trabalhar com tinta, né? É muito perigoso, eles vão colocar na boca mesmo, pode dar alergia, mas então eu acho que eu busco muito fazer isso com essas oficinas. Por exemplo, se eu vou contar as histórias, é que eu já tenho coisas acumuladas que eu fiz antes, né? Mas, por exemplo, se eu quero contar a menina bonita do laço de fita, eu não tenho o livro, mas eu fiz com caixa de pizza os personagens. Para fazer de africanidades, tipo, eu quis enfeitar a escola, eu tive que fazer com palito de dente, palito de sorvete, então gostar de artesanato e de produzir materiais, isso eu acho que é uma coisa que levo muito.

Diretora Letícia – Você acaba trazendo isso para sala de aula.

Professora Sofia – Para sala de aula. Tanto é que eu achei muito legal assim, se eu estou no horário de café e a professora fala assim: Aí, você tem um livro tal, tem alguma coisa, tal, tipo sei lá... eu falo que eu não tenho o livro, mas eu tenho a caixa de história não sei o que lá, eu tenho a marionete de não sei o que lá, eu emprestei muita coisa esse ano assim, e que eu gosto disso e eu sempre uso isso em sala de aula. E a música também. Eu comecei depois de velha a fazer dança...

Diretora Letícia – depois de velha... como você é velha, nossa! (Risos).

Professora Sofia – Ah, tem gente que começa a fazer ballet com 5 anos, eu comecei com 30 (risos). E aí eu comecei a fazer também danças folclóricas brasileiras, porque eu nem sei tocar ainda, nem sei dançar ainda direito, mas eu fui lá, rodei a saia lá com as crianças, fingindo que eu estou tocando alguma coisa. Mas eu acho que isso reflete na identidade, o que você gosta você procurar fazer.

Diretora Letícia – Estar trazendo, né, para sala de aula.

Professora Vânia – Eu acho que cada um coloca na sua prática a sua identidade, no jeito de trabalhar de cada um. Pode ser o mesmo trabalho, mas eu trabalho de um jeito, ela trabalha de outro. A identidade ela sobressai em qualquer trabalho que a pessoa faz, o perfil dela sobressai, ela faz o artesanato (aponta para Andréia B.) outros outras coisas, sobressai.

Professora Sofia – Na minha família, os meus avôs antes de morrer, minha avó teve problema no coração e ela teve que parar, mas os meus dois avôs eram catadores de reciclagem, então eu nasci no meio de um quintal cheio de coisa, de papelão, de garrafa, de não sei o que, não sei que lá, e isso eu levo, eu tenho muito disso, tipo, eu estou andando eu vejo caçamba, eu atravesso a rua para ir na caçamba, para dar uma olhadinha lá dentro, para ver o que tem lá dentro e que eu posso usar para levar na sala de aula. E eu sou muito... as meninas zoam comigo assim, mas eu sou muito tranqueira...

O grupo faz comentários ao mesmo tempo.

Professora Sofia – Meu tio me chamava de Maria 7 fivelas, porque eu saia carregando as coisas assim, aquele monte de braço de fita para amarrar, mas

eu adoro reciclado, tudo que eu posso aproveitar. E eu tenho isso de infância gente, eu carrego tudo do lixo mesmo, sem vergonha nenhuma, eu vou carregando.

O grupo fica em silêncio.

(Transcrição de Grupo Focal n. 6).

Esses excertos revelaram a relação entre docência e identidade e como isso é forte e evidente na atuação do educador. As educadoras participantes da pesquisa apontaram conceber a identidade enquanto tudo que compõe o ser humano ao longo da vida como, por exemplo, família, religião, gostos, preferências, princípios, valores, etc. Assim, Professora Libriana destaca que identidade é tudo aquilo que a gente carrega ao longo da existência e Professora Sofia complementa que esse é um processo que se inicia desde o nascimento e ocorre por toda a vida do ser humano.

Nesse sentido, corroborando com o que foi destacado pelas participantes da pesquisa, autores como Dubar (2003), Nóvoa (2013), Scoz (2011) pontuam que a identidade não é algo inacabado, mas perpassa por um constante processo de construção, assim é entendida por Oliveira et al. (2006, p. 550) como “[...] um fenômeno em constante transformação”. Nesse processo, conforme ressalta Nóvoa (2013), os sujeitos se apropriam do sentido de sua história pessoal e profissional. Essa construção tem como base a condição singular em que os sujeitos estão inseridos em suas trajetórias de vida e também suas diferentes atividades e formas de relação (SCOZ, 2011).

Pimenta (1997) compartilha desse mesmo entendimento no que diz respeito à identidade. Segundo essa autora “A identidade não é um dado imutável que possa ser adquirido. Mas é o processo de construção do sujeito historicamente situado.” (PIMENTA, 1997, p. 75).

Professora Libriana exemplificou isso, trazendo a questão dos gostos e preferências, dizendo que antes não gostava de uma determinada cor, mas agora gosta. Essa professora anunciou que isso ocorre com diferentes coisas como, por exemplo, comidas, e que a mudança perpassa por esse processo de existência humana, com isso, o ser humano nunca está totalmente pronto e completo.

Sobre isso, Nóvoa (2013) aponta que os professores, ao longo de suas experiências de vida e profissional vão construindo seus modos de ser professor. As ações e saberes dos professores estão relacionadas aos seus gostos, preferências, experiências, vontades e que consolidam suas rotinas, práticas, etc.

Pensando na questão do ser humano como sujeito historicamente situado, as participantes da pesquisa fizeram essa relação entre identidade e as situações reais de existência do sujeito, pois atribuíram que a construção da identidade se dá nessas relações, apontando como parte importante nesse processo as diferentes situações que participam, pessoas que convivem, experiências culturais, familiares, etc. Assim, entendemos que a identidade é sempre produzida nessa relação com os outros, assim, (re)construída pelas relações sociais, de modo que “As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*.” (GOODSON, 2013, p. 71).

Sobre isso, Oliveira et al. (2006) entendem que a identidade está articulada aos aspectos familiares, raciais, religiosos, de gênero, de classe, etc. A construção da identidade, segundo essas autoras, se dá sempre na relação com os outros, assim esse processo é entendido como um acontecimento social e coletivo que ocorre por meio de interações, trocas, aprendizagens, contextos de vida (OLIVEIRA et al., 2006).

Entre essas diferentes experiências de vida, consideramos importante enfatizar mais uma vez, conforme já apresentado na unidade de registro ‘Saberes de diferentes fontes, lugares e relações’, a questão dos professores que foram marcantes durante a etapa de escolarização. Nos excertos acima apresentados, professora Libriana trouxe sua professora do primeiro ano como exemplo, e apontou que a partir da vivência com essa professora, teve vontade de abraçar a carreira docente. Sobre essa questão, Tardif (2008) e Pimenta (1997) salientam que as experiências escolares enquanto aluno e as relações que são construídas com os professores contribuem na construção da identidade desses profissionais, bem como em seu conhecimento prático, corroborando com aquilo que é destacado por professora Libriana.

Segundo Tardif (2008) essas experiências são apontadas por grande parte dos professores como fonte de suas certezas, crenças e representações, de modo que servem de base para o seu fazer docente. Sobre esses professores que são considerados como ‘modelos’, Goodson (2013, p.72) aponta que

[...] tais pessoas fornecem um ‘modelo funcional’ e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização, em termos de matéria de ensino).

Para este autor, o modelo de professor ainda do período que era estudante é um ingrediente que se reveste de grande importância, considerando que essas experiências de vida são chaves na construção da identidade e possibilitam conhecimentos valiosos. Goodson

(2013) compreende que os dados sobre a própria vida se constituem enquanto saber para a atuação profissional. O autor destaca a importância de escutar a voz do professor, buscando ouvir essa pessoa e conhecer suas experiências, uma vez que, como apontado acima por Tardif (2008), essas servem de base para o fazer docente.

As participantes da pesquisa evidenciaram que a identidade tem íntima relação com seus saberes, considerando suas diferentes vivências, experiências e preferências e a construção de saberes e certezas decorrentes disso. Tardif (2008) destaca que o saber dos professores é um saber existencial, de modo que está incorporado a sua identidade, ações e maneiras de ser. Corroborando com os apontamentos desse autor, ao longo das transcrições acima apresentadas, essas educadoras abordaram as relações entre identidade e atuação profissional, evidenciando o modo como a identidade se faz presente em suas práticas, uma vez que a identidade do professor se constitui enquanto elemento fundamental em seu trabalho.

A questão das preferências do professor e sua atuação em sala de aula ficaram evidentes na fala das participantes da pesquisa. Professora Sofia apontou que gosta de dança e música, então acaba levando isso para seus alunos. A questão da relação entre essas preferências e atuação profissional foi reafirmada quando professora Karina disse sobre um estilo musical e professora Sofia falou que não leva esse estilo musical para as crianças, pois tem seus preconceitos. Diretora Letícia também revelou que sua identidade se faz presente na escolha de suas atividades. Apontou que por gostar de trabalhar com projetos, histórias, roda de conversa, música, etc., acaba levando isso para as crianças.

Nesse sentido, professora Vânia destacou que as práticas dos professores são diferenciadas, pois cada um coloca sua identidade na prática. Apontou que o trabalho pode ser o mesmo, mas que cada professor tem o seu jeito próprio de trabalhar, sua identidade, de modo que, como afirma Nóvoa (2013), cada um produz sua íntima maneira de ser professor, considerando que a maneira de ser se cruza com a maneira de ensinar, ou seja, a maneira de ser desvenda a maneira de ensinar e vice-versa, estando uma dependente da outra. Desse modo, Goodson (2013, p. 72) salienta que “O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.”

Podemos perceber que a identidade do professor se faz fortemente presente em sua atuação profissional, considerando que o professor, antes de ser professor, é também uma pessoa, com seu jeito, estilo, gostos, preferências (NÓVOA, 2013). Esses aspectos não estão ligados apenas ao professor enquanto profissional, mas perpassam também por suas histórias

de vida, experiências pessoais, ao modo como significam e incorporam sua prática, não sendo possível separar o eu-professor do eu-pessoa (NÓVOA, 2013; TARDIF, 2008).

Segundo Moita (2013) a identidade é construída a partir das interações do âmbito pessoal e também profissional, com isso, não é possível separar vida e profissão, uma vez que a vida exerce papel importante na profissão e a profissão na vida, estando à formação pessoal e profissional imbricadas, sendo a identidade resultado das diferentes interações que ocorrem ao longo da existência.

As participantes da pesquisa confirmaram essa questão apontando que não se pode separar quem somos do que fazemos. Assim, a diretora Letícia destacou que acaba ficando tudo junto e misturado, pois não é possível deixar as preferências de lado, considerando os processos interativos da docência. Nessa direção, professora Ana também apontou o fato de que o professor passa suas características pessoais para o profissional.

Nóvoa (2013) elucida que a identidade é espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, de modo que cada um cria o seu jeito próprio de ser professor, sendo esse um processo que envolve “[...] mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores.” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Conforme evidenciado pelos resultados da pesquisa, entendemos que a maneira como cada um de nós é professora é totalmente dependente daquilo que somos como pessoa. Nossas maneiras de ser se cruzam com nossas formas de ensinar, ao mesmo tempo em que nossas formas de ensinar desvendam nossa maneira de ser, considerando que “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.” (NÓVOA, 2013, p. 17).

Assim, salientamos a importância do professor conhecer a si próprio, seus gostos, preferências, preconceitos, etc. Nos respaldando em Nóvoa (2013) e Goodson (2013) e pensando na relação entre saberes, identidade e formação, considerando a indissociabilidade entre pessoa e trabalho, entendemos que a formação de professores, conforme defendemos ao longo desse trabalho, deve possibilitar aos educadores conhecimentos de si próprio, suas histórias de vida, trajetórias de formação, etc., por meio de processos de reflexão, sendo a formação um espaço de (re)construção de identidades.

A partir do exposto na categoria temática ‘Saberes da Educação Infantil’, destacamos que, os saberes dessas educadoras são múltiplos e provenientes de diferentes fontes. A experiência e as vivências profissionais foram relatadas pelas participantes da pesquisa como um dos principais meios para as aprendizagens da profissão. Existem alguns aspectos que foram apontados como fundamentais para o trabalho como bebês e crianças pequenas, como:

as relações com as crianças, gostar de crianças, reconhecer e atender as necessidades das crianças, conhecer as etapas do desenvolvimento infantil, planejar, criar e improvisar. As identidades dessas profissionais também apareceram como fonte de saber e de construção para a atuação profissional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Creio ainda que podemos acreditar que a finalidade do conhecimento é também e principalmente, a de buscar, criar, consolidar, desmontar, rebuscar e recriar respostas às verdadeiras necessidades humanas.”
(BRANDÃO, 2014, p. 12).

Este texto, intitulado ‘Algumas Considerações’, não tem como objetivo uma conclusão definitiva do estudo da temática, mas busca destacar alguns aspectos importantes da pesquisa, bem como apresentar alguns questionamentos suscitados pelo estudo e elencar outras possibilidades de investigação.

No decorrer desta pesquisa tecemos considerações sobre temas referentes aos processos formativos e saberes de professores, com ênfase na profissional que atua na Educação infantil.

O aprofundamento nessas temáticas foi crucial para o desenvolvimento desta dissertação e nos permitiu melhor compreender as questões que perpassam a formação continuada de professores no Brasil, nos levando a defesa de uma formação permanente e em serviço, entendida enquanto um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que ocorre ao longo da vida (IMBERNÓN, 2009b; NÓVOA, 2013).

A partir desse entendimento, abordamos questões relacionadas à professora de Educação Infantil, refletindo sobre seus fazeres e formação e discutindo a especificidade da atuação relacionada ao cuidar/educar bebês e crianças pequenas.

Por fim, apresentamos nossa compreensão acerca dos saberes de professores, buscando afirmar esses profissionais enquanto produtores de saberes, considerando suas histórias de vida, experiências profissionais, formação, etc. e que, por meio de suas identidades, criam seus estilos próprios de ser e estar na profissão (TARDIF, 2008; NÓVOA, 2013).

Para a construção desse referencial teórico nos fundamentamos em autores que se debruçaram no estudo dessas temáticas, nos trazendo um olhar mais aguçado e atento para a questão investigada neste estudo. A partir da metodologia adotada, buscamos compreender que saberes de profissionais da Educação Infantil são mostrados nesta Atividade de Extensão Universitária. Nesse sentido, os resultados da pesquisa revelaram saberes específicos para a atuação junto a bebês e crianças pequenas e também a importância da formação permanente, com ênfase no processo formativo que ocorre dentro desta Atividade de Extensão Universitária.

Com a presente pesquisa pudemos compreender que esta participação no Projeto foi motivada pela necessidade dessas educadoras em aprender, confirmando que *Ser Mais* faz parte da vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 1996). Assim, a partir desse estar no coletivo em um processo de formação, as educadoras vivenciaram momentos de aprendizagem com as outras profissionais, aprendendo por meio do compartilhar de saberes,

experiências e práticas, em um processo formativo para vida e profissão, compreendendo que o aprender ocorre de forma constante e permanente (IMBERNÓN, 2009b; FREIRE, 1996).

A pesquisa revelou que essa convivência com outros profissionais (educadoras), em espaços de formação, é importante e fundamental para o aprimoramento da prática profissional. Assim, pudemos observar que a partir dessas relações com os outros no Projeto, as educadoras pensaram possíveis opções de trabalho, bem como (re)elaboraram suas práticas, uma vez que essa troca permitiu pensar e refletir sobre a atuação.

Entendemos que isso ocorreu, pois conforme apontaram os resultados da pesquisa, esta Atividade de Extensão Universitária é um modelo de formação pautado na prática real das educadoras de creches e pré-escolas, assim, tem relação direta com a atuação profissional, de modo que permite a identificação entre ação e formação. Isso revela a necessidade de repensar a formação de professores, pautando-se em uma formação colaborativa e que considere essas práticas reais e os contextos de trabalho, por meio da relação entre teoria e prática, uma vez que a pesquisa evidenciou que esses elementos são essenciais para uma formação significativa e de qualidade, possibilitando incidências sobre a ação.

Nesse sentido, destacamos também a questão da reflexão que apareceu ao longo da pesquisa como uma das principais contribuições do Projeto, sendo o diário reflexivo considerado enquanto uma ferramenta que impulsionou esse processo. A partir do que foi levantado pelas participantes da pesquisa acerca da reflexão, pensamos que se fazem necessárias outras pesquisas que busquem investigar se essa reflexão proporcionada pela Atividade de Extensão Universitária tem, de fato, impulsionado mudanças na prática profissional, uma vez que os resultados nos deixam os questionamentos: O processo de reflexão decorrente deste Projeto está possibilitando as participantes da pesquisa superar ou tratar os equívocos ou dilemas percebidos da prática? Essa reflexão tem promovido à mobilização e/ou a ação para a mudança?

Em meio a esses dilemas e outros questionamentos que nos tocam, a partir da pesquisa, destacamos também a questão da desvalorização das profissionais que atuam na Educação Infantil. Na pesquisa, os resultados revelaram a ausência de reconhecimento por parte da sociedade e mais especificamente dos pais com relação a profissional que atua nesta etapa educativa e também com relação às práticas de cuidado/educação desenvolvidas junto a bebês e crianças pequenas. Sobre isso, consideramos que é necessário investigar junto aos pais/ comunidade como se estabelecem essas relações com a escola/ educadoras, buscando compreender melhor essa visão sobre a instituição de Educação Infantil e suas profissionais,

uma vez que nessa pesquisa abordamos de forma superficial apenas a visão das educadoras sobre essas relações.

Outro ponto que nos causou inquietações ao longo da investigação diz respeito aos aspectos afetivos da profissão e do gostar de crianças. Como analisamos ao longo deste estudo, a questão afetiva entre educadora e criança é fundamental e indispensável, tendo respaldo teórico em autores como Sommerhalder (2015), Rossetti-Ferreira (2012), Ongari e Molina (2003), Emde (2002) e também nos Documentos Oficiais para a Educação Infantil (BRASIL), principalmente no que se refere aos processos de humanização e desenvolvimento infantil. Porém, é importante cuidado e atenção para que, com isso, não se fragilize o caráter profissional, associando e aproximando essa atuação e seus saberes, ao saber de mãe, como apareceu nos resultados da pesquisa.

Ao enfatizarem que a Educação Infantil requer saberes de mãe, essas profissionais reforçaram a história de desvalorização dessa profissão, de seus saberes e práticas, retirando a caráter profissional da atuação docente e a necessidade de formação científica. Assim, nos respaldamos em Freire (1998) quando esse traz para a discussão a questão da professora x tia, apontando que ensinar requer militância, diferentemente do papel de tia, em que se vive em relação de parentesco, assim “Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão.” (FREIRE, 1998, p. 11).

Entendemos que anunciar que a docência requer saberes de mãe, é, conforme destaca este autor, viver uma relação de parentesco, perdendo o sentido profissional. Desse modo, considerando que o saber de mãe é algo muito questionável e discutível, apontamos que esse aspecto merece outras investigações e estudos, objetivando maior aprofundamento.

Nesse sentido, como buscamos evidenciar ao longo do estudo e como revelado pela pesquisa, destacamos que é fundamental que essas educadoras se reconheçam enquanto profissionais e deem visibilidade as suas práticas e fazeres, desvinculando o seu papel ao de tia, mãe, professorinha, buscando valorização e afirmação profissional, por meio da comunicação de seus saberes, como destacado nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 54)

[...] é desejável que se estabeleçam canais de diálogo e comunicação que levem as famílias e demais interessados a conhecer e melhor entender o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido com crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais na instituição.

No decorrer da pesquisa, foi possível afirmar que essas educadoras são portadoras de saberes. Entre esses saberes, destacamos o saber reconhecer e atender as necessidades das

crianças e também conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil. Por meio do que foi apresentado pela pesquisa e através da análise e discussão dos resultados, nos pautando em autores como Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), Emde (2002), Bassedas, Huguet e Solé (1999), reconhecemos que esses saberes são de fato essenciais e imprescindíveis no trabalho com bebês e crianças pequenas, considerando a necessidade da escuta atenta e sensível aos pequenos e o reconhecimento de suas individualidades (RINALDI, 2016; 2012).

Destacamos que neste estudo, não foi possível detectar as fontes em que essas profissionais adquiriram esses saberes relacionados ao reconhecimento das necessidades das crianças e desenvolvimento infantil, mas a pesquisa nos revelou a necessidade de que a formação permanente dessas profissionais dê mais atenção a essas questões, considerando que esses saberes são entendidos por essas educadoras como fundamentais para a atuação nesta etapa educativa.

Outro ponto destacado pelas participantes da pesquisa e que merece um olhar mais atento, diz respeito ao planejamento. O planejar foi indicado como importante para o trabalho docente, porém pelos dados da pesquisa não conseguimos identificar se isso de fato se efetiva cotidianamente nas práticas dessas profissionais, uma vez que é dada também grande ênfase na questão da criação e do improviso. Pela pesquisa podemos observar que o planejamento ainda não é reconhecido e vivenciado por muitas educadoras que atuam na Educação Infantil, assim, a necessidade de atenção para essa questão nos processos formativos.

A pesquisa chamou atenção ainda para a relação entre saberes/ identidade/ prática. Os resultados revelaram que a identidade de cada um impacta a atuação profissional, considerando o seu jeito de ser, preferências, gostos, experiências, saberes. A partir dessa constatação entendemos que é fundamental, conforme já evidenciado por autores como Nóvoa (2013) e Goodson (2013), que a formação de professores dê espaço para as histórias de vida desses sujeitos, considerando que o educador é professor e pessoa e que sua identidade impacta sua prática educativa.

Esses saberes e questões formativas destacadas por essas educadoras nos oferecem pistas para (re)pensar a formação dessas profissionais, considerando a importância de uma formação que seja pautada na prática, colaboração e reflexão, tendo como eixo norteador os saberes destacados como fundamentais para uma prática de cuidado/educação de qualidade junto a bebês e crianças pequenas.

Destacamos que, assim como aquilo que foi apontado como imprescindível saber e como fontes, lugares e relações que promovem essas aprendizagens nos oferecem pistas importantes para os processos formativos de educadoras de Educação Infantil, alguns aspectos

que não foram elencados por essas profissionais aguçam nossos questionamentos para entender o seu não aparecimento na pesquisa.

As participantes da pesquisa, ao citar saberes de diferentes fontes, lugares e relações, nenhuma vez, ao longo deste estudo, trouxeram os bebês e crianças pequenas como fontes de aprendizagens. Assim, nos perguntamos: Qual a visão que essas educadoras têm das crianças? Como são estabelecidas essas relações entre adultos e crianças? Qual a concepção de infância e educação? A criança é reconhecida como produtora de cultura e também de saberes? As crianças nada ensinam? Nos processos educativos na Educação Infantil são apenas os professores quem educam?

Esses questionamentos nos inquietam, considerando que, a criança, por ser o sujeito principal da Educação Infantil, deveria ter espaço de destaque nessa relação com os saberes de seus educadores. O não aparecimento de bebês e crianças pequenas como fontes de aprendizagem pode nos indicar o não reconhecimento de processos educativos nessa relação educador/ criança. Essas questões que não foram abordadas neste estudo, evidenciam a necessidade de outras pesquisas nesse sentido, buscando aprofundamento e investigação no que tange esses aspectos elencados.

No que diz respeito aos objetivos desta pesquisa, consideramos que este estudo nos possibilitou levantar e descrever aspectos referentes à participação (estar em formação) dessas profissionais nesta Atividade de Extensão e identificar e analisar saberes revelados por essas educadoras no contexto dessa ação de formação, de modo a compreender os saberes de profissionais de Educação Infantil que são mostrados neste Projeto de Extensão Universitária.

Nos apoiando em De Paula (2013) e tomando como referência a Atividade de Extensão Universitária investigada, entendemos que é tarefa da universidade dialogar com a sociedade, buscando responder suas demandas e expectativas e reconhecendo a sociedade como portadora e produtora de saberes e conhecimentos. Para este autor, a extensão universitária deve se construir enquanto uma relação de compartilhamento entre conhecimentos acadêmicos e saberes da experiência, em um processo de emancipação.

Diferentemente do que se encontra comumente em cursos voltados para a formação de professores, totalmente desconexos da prática real e dos saberes da experiência dos educadores, a atividade de extensão universitária

[...] não se trata apenas de oferecer um curso com carga horária estipulada ou realizar palestras e eventos. O papel da extensão universitária é também abstrair a cultura e os problemas enfrentados pela comunidade na qual está inserida e propor formas de ajudá-la (REIS et al., 2014, p. 53).

Neste sentido, entendemos que a aproximação entre universidade e creches e pré-escolas, por meio do Projeto aqui investigado, possibilitou a formação em contexto desse grupo de profissionais de Educação Infantil, uma vez que essa Atividade de Extensão se constituiu, conforme revelaram os dados da pesquisa, enquanto espaço de colaboração, diálogo, reflexão, aprendizagem, troca de conhecimentos e experiências e também como espaço para afirmação profissional e reconhecimento de saberes.

Assim, a partir do estudo realizado, destacamos a Extensão Universitária enquanto espaço importante para a formação de professores, pois promove a relação entre teoria e prática, pensar e agir, por meio das parcerias entre universidade e comunidade, como evidenciado nos resultados da pesquisa.

Pensando nessa formação permanente que ocorre dentro deste Projeto e considerando os resultados da pesquisa e as vivências nessa Atividade de Extensão, compreendemos que o Projeto apresenta avanços no que se refere a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil e pode servir como exemplo para outros processos formativos.

Apontamos ainda que essa pesquisa poderá servir como material de apoio para outras ações de formação permanente de professores e também para próximas ações do Projeto, pois destaca alguns aspectos importantes que devem ser mantidos nesta Atividade de Extensão (diários, atividades pautadas na prática, colaboração entre os pares, troca de conhecimentos e experiências, etc.) e pontos pertinentes a serem considerados em ações futuras, como por exemplo, a relação entre formação e identidade e alguns núcleos temáticos (desenvolvimento infantil, planejamento, etc.) que podem ser expandidos e/ou retomados.

Ao final dessas considerações, talvez fiquem ainda alguns questionamentos. Diante de tantas perguntas e dúvidas levantadas, algumas ainda aguardam respostas. Fica em nós também a vontade de seguir pesquisando e desvelando essas questões, buscando escutar de forma atenta e sensível o que as educadoras de creches e pré-escolas têm a nos dizer sobre sua formação, atuação, fazeres e práticas, e compartilhar suas vozes, olhares e percepções.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos do Estudo de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ANDRÉ, M. O Papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. M. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 95-105.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê?. In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 3ª. Edição.

ANTICH, A. V. **Formação Continuada: Repercussões na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011, 136p.

ARAÚJO-OLIVERA, S.S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, M.W. de.; SOUSA, F.R. (Orgs.) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.

ASSIS, M.S.S. Professor de educação infantil: uma profissão em construção. In: PEREZ, M.C.A. **Educação: Políticas e Práticas**. São Carlos: Suprema, 2007, p.62-73.

ASSIS, M. S. S. de. **Representações de professores: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Ciência Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, 2004. 226 f.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BALBE, M. M. G. **A contribuição da formação continuada para os professores da Educação Infantil da instituição adventista do Paraná: Regional Norte**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008. 281p.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Tradução: Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

BISSACO, N. G. **FORMAÇÃO CONTINUADA: Uma trajetória necessária para a busca da reflexividade como qualidade pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012, 124p.

BODNAR, R. T. M. Relação Teoria-Prática na Formação em Serviço de Profissionais da Educação Infantil: Ressignificando a Prática Pedagógica. In: **Educação Infantil: Enfoques em Diálogo**. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). – Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista (Trad.) Porto: Porto, 2010. 336 p.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/ Fev/ Mar/ Abr, 2002, n. 19, p. 20-28.

BONDIOLI, A.; MANTOVANNI, S. **Manual de Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRAGATTO, A. C. **Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013. 325 p.

BRANDÃO, C. R. Prefácio: Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.11-18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid>. Acesso em: 15/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. Volume I: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13/01/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial da União, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13/01/2016.

CALDEIRA, A. M. S. A Apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAMPOS, M. C. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-33.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF/ COEDI, 1994.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 4º. Ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1991, p. 49-63.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. Coord.: Selma Garrido Pimenta. Coleção docência em formação: Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 2012.

CERISARA, A. B. Educar e Cuidar: Por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21. jul./ dez. 1999.

CUNHA, M. I. da; CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23, n. 1-2. São Paulo, Jan./ Dec., 1997.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e proposta. **Interfaces – Revista de Extensão**, v. 1, n.1,p. 05-23, jul./ nov. 2013.

DIAS, C. A. GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, v.10, n.2. p. 1-12, 2000.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 42, n. 146, p. 351-367, Aug. 2012 .

DUBAR, C. Formação, Trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Tradução: Júlia Ferreira. Porto Editora, 2003. p. 43-52.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Ltda, 1999.

- EMDE, R. N. Prefácio. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: A abordagem Italiana à Educação Infantil. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño. – Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 15-23.
- FIORI, E. M. . Educação libertadora. In: FIORI, E. M.. Textos escolhidos, v.II, **Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FISCHER, N. B.; LOUSADA, V. L. Saber. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed., rev. amp. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 369-371.
- FRANCO, M. L. O. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª. Ed: Liber Livro Editora, 2008.
- FREIRE, A. Formação de Educadores em serviço: Construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S.; LEITE, M. (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. 9. Edição – Campinas: Papyrus, 2010.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'Água, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FEIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1986.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo, Paz e Terra, 1979.
- FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico**: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. p. 44-53, S/D. Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 10/09/2016.
- GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humana**. Brasília: Liber Livro, 2005. 77. (Série Pesquisas em Educação; 10).
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS; JEAN-FRANÇOIS; MALO, A.; SIMARD, D.. **Por uma teoria de uma pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 2ª. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S.(Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 14. ed. Ed. Vozes; Petrópolis, 1999.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos profissionais e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. Ed. Porto Editora, 2013. p. 63-78.

GUEDES, E. A. **Formação continuada para professores de Educação Infantil: concepções de profissionais da Rede Municipal de ensino de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011, 150p.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-56.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. Ed. Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª. Ed. São Paulo, Cortez, 2009a.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: Novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo:Cortez, 2009b.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S de. **Identidade Docente: As várias faces da constituição do professor**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p-273-292, 2014.

KISHIMOTO, T.M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Texto de Consulta Pública.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, ano XX, No. 68, p. 61-75, Dezembro. 1999.

KOBAYASHI, M. C. Brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico com a criança. In: SOMMERHALDER, A. (Org.). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. 1ª. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 81-99.

KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

KRAMER, S. Formação de profissionais da educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-55.
- LOURENCETTI, G. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. M. R. (Orgs). **Aprendizagem profissional da docência**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. P. 49-69.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (org); BUSSANEZI, C. (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- LUÍS, J. F.; ANDRADE, S.; SANTOS, P. C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, abr/ jun, 2015. p. 521-541.
- MACHADO, M.L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 110, p.191-202, jul. 2000.
- MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação: Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (org.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Potugal: Porto Editora, 2009. p. 287-302.
- MANTOVANI, S. As creches na Itália hoje: tradição e inovação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño. – Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 48-64.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Revista Interface: comunicação, saúde, extensão**. v. 12, n. 36, p. 541-547. Jul./Set, 2008.
- MARIN, A. J.. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papyrus, n. 36, 1995.
- MARTINS, A. O. A creche como espaço de aprendizagem: analisando os processos de formação e práticas pedagógicas das professoras e educadoras de uma CEMEI de São Carlos, SP. **Relatório de Pesquisa**. UFSCar: 2014a.
- MARTINS, A. O. Saberes da creche: um olhar sobre os procesos formativos e identidade profissional de professoras de uma CEMEI de São Carlos, SP. **Relatório de Pesquisa**. UFSCar: 2014b.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MOITA, M. C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. Ed. Porto Editora, 2013. p. 110-140.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 107-114.

NASCIMENTO, A.; FIGUEIREDO, F.; GIOVANNINA, P.; VAGENS, P.; KRAMER, S. Educar e Cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 54-65.

NASCIMENTO, L. P. do. **Elaboração de Projetos de Pesquisa: Monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2012, 149p.

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L. I.; GOUVÊA, M. C. O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan-mar. 2015. p. 215-244.

NONO, M. A. A docência na Educação Infantil: singularidade, identidade e especificidades das práticas educativas. In: SOMMERHALDER, A. (Org.). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. 1^a. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 39-59.

NONO, M. A. **Professores Iniciais: O papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. Ed. Porto Editora, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3^o. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, A. A. R. de; LEITE FILHO, C. A. O.; RODRIGUES, C. M. C. O Processo de Construção de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: **Anais do XXXI Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, M. C. de; **A Educação Infantil Pública de Campinas e a formação de professores: de qual formação falamos?** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011, 158p.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Orgs).

Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições, para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educ. Publ.** Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ ago, 2011a.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas de formação: aspectos da Trajetória como estudante e experiências de estágio. **Revista Interações**, n. 18, p. 229-245, 2011b.

OLIVEIRA, R. M.; MIZUKAMI, M. G. N. “Na escola se aprende de tudo...”. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Aprendizagem profissional da docência.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 229- 255.

OLIVEIRA, Z. M. R. de; SILVA, A. P. S.; CARDOSO, F. M.; AUGUSTO, S. OLIVEIRA. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set/dez. 2006.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A Educadora de creche: construindo suas identidades.** Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

ONOFRE, M.R. Projeto VEREDAS: Um ideal de formação centrada na escola. **Relatório Projeto de Atividade de Extensão.** UFSCar: 2016.

ONOFRE, M. R. VEREDAS: descortinando os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição de educação infantil de São Carlos/ SP. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de teorias e práticas pedagógicas. **Projeto de Atividade de Extensão**, 2012, 9p.

OSTETTO, L. Planejamento e prática pedagógica na Educação Infantil: conhecer as crianças, construir diálogos, tecer possibilidade. In: SOMMERHALDER, A. (Org.). **A Educação Infantil em perspectiva:** fundamentos e práticas docentes. 1ª. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 9-38.

OSTETTO, L. Ser professor de educação infantil entre busca além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINTO, S. Z. (org.). **Formação de Educadores:** Dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 155-167.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G. Prefácio. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G.(Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, volume III, Set. 1997.

REIS, G. L.; SOUZA, L. F. F.; BARROSO, M. F. S.; PEREIRA, E. B.; NEPOMUCENO, E. G.; AMARAL, G. F. A relevância da integração entre universidade e escolas: um estudo de caso de atividades extensionistas em robótica educacional voltadas para rede pública de ensino. **Interfaces – Rev. de Extensão**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 52-76, jul./ dez. 2014.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M. da; SEHNEM, G. D. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, out./dez. 2008.

RIBEIRO JUNIOR, D.; SOUZA, E. S.; SOUSA, F. R.; TEIXEIRA, I. M. C.; OLIVEIRA, M. W.. Educar-se em grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, Jul/ Dez, p.165-181, 2013.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p 235-247.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. – 1 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño. – Porto Alegre: Artmed, 2002.p. 75-80.

ROSA, C. D.; LOPES, E. S. Aventuras de viver, conviver e aprender com crianças. In: OSTETTO, L. E. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formações de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 49-68.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, Rio de Janeiro, Set./ Dez., 2008.

ROSEMBERG, F.. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, novembro – 1984. p. 73-79.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. In: **Pátio Educação Infantil**, ano 1 n. 1, Abr/ Jul 2003.

SCHMITT, R. V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: **Educação Infantil: Enfoques em Diálogo**. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). – Campinas, SP: Papirus, 2011.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3º. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade de professores: Sentidos do aprender e do ensinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, A. H. A.; COSTA, E.F. O adulto, um parceiro especial. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. **Os Fazeres na Educação Infantil.** 11 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto, SP: Creche Carrochinha: Ribeirão Preto, SP: CINEDI, 2009. p. 49-50.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2ª. ed. – Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, Sp: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. P. 25- 44.

SOMMERHALDER, A. Educar/ Cuidar na Educação Infantil: construir a indissociabilidade dos fazeres docente. In: SOMMERHALDER, A. (Org.). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes.** 1ª. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 9-38.

SOUZA, A. C.; WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formações de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 33-48.

SOUZA, T. N. de. Registro das práticas, documentação e avaliação na Educação Infantil. In: SOMMERHALDER, A. (Org.). **A Educação Infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes.** 1ª. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2015, v.1, p. 129-149.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch, 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/00.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação.** São Paulo: Ática, 2005, p. 66-86.

TRAD, L. A. B.. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990. 175 p.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professor.** Campina, SP: Papirus, 2009.

VELIS, V. A. V. **Formação de educadores em Rio Claro a partir de uma proposta centrada na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2013. 95p.

VOLTARELLI, M. A. **Aprendizagem profissional da docência:** que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2013, 246 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ZANINI, J. Q. S.; LEITE, R. W. Sobre afetividade e construção de vínculos na Educação Infantil. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil:** Saberes e fazeres da formações de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 69-93.

ZEICHNER, KEN. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** 3º. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.115-138.

ZITKOSKI, J.J. Ser Mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. Ed., rev. amp. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 369-371.

APÊNDICES

ROTEIROS DAS SESSÕES DE GRUPO FOCAL

Roteiro 1 – Sessão 1 (essa sessão foi descartada):

- 1- Por que vocês escolheram participar desse projeto e não de outro?
- 2- Para que vocês participam do Projeto?
- 3- O que contribui vocês estarem aqui com o grupo?
- 4- Vocês se entendem como um grupo de trabalho
- 5- O que vocês levam do projeto para vida de vocês?

Roteiro 2 - Sessão 2:

- 1- O que é ser professora de Educação Infantil?
- 2- Como vocês aprendem a ser professoras de bebês e crianças pequenas?
- 3- O que vocês aprendem da participação nesse projeto.

Roteiro 3 – Sessão 3:

- 1- O que significa para vocês estar aqui e participar desse projeto?
- 2- O que é esse estar junto durante esses momentos de projeto?
- 3- O que vocês consideram importante de sua participação nesse projeto para atuar na Educação Infantil?

Roteiro 4 – Sessão 4:

- 1- O que vocês entendem por identidade?
- 2- Vocês vêm aspectos comuns próximo nesse grupo que vocês constituem?
- 3- Falem um pouco sobre o cotidiano de vida de vocês e essas vivências no projeto.

Roteiro 5 – Sessão 5:

- 1- Quais saberes são essenciais para o trabalho com as crianças na Educação Infantil?
- 2- Onde vocês compreendem que obtêm saberes para trabalhar com crianças que frequentam a Educação Infantil?

Roteiro 6 – Sessão 6:

- 1- Falem sobre os saberes necessários para o trabalho na educação infantil e a identidade de vocês.
- 2- Como vocês se vêm atuando na educação infantil?
- 3- Falem um pouco sobre a identidade de vocês...

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidada para participar da pesquisa em nível de mestrado intitulada **“EDUCAR-SE EM COLABORAÇÃO: Saberes de profissionais da educação infantil participantes de um projeto de formação em lócus.”** de autoria de **Andressa de Oliveira Martins**, sob orientação da Professora Doutora Aline Sommerhalder, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos.
2. Você foi selecionada por ser participante do Projeto de Extensão Universitária VEREDAS. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa em participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, não trará nenhum prejuízo você no presente ou no futuro.
3. O objetivo geral dessa pesquisa é identificar e compreender quais saberes que se desvelam da participação de profissionais de Educação Infantil no Projeto VEREDAS. Logo busca-se analisar se estes saberes que decorrem da participação dessas profissionais no Projeto afetam a identidade deste grupo e investigar se os saberes que emergem com essa participação anunciam um modo de pensar à docência na Educação Infantil.
4. Para o levantamento dos dados realizaremos sessões de grupo focal, assim sua colaboração nesta pesquisa consistirá na interação com as demais colaboradoras da pesquisa para discutir e comentar o objeto de estudo, contribuindo também com a descrição de práticas pedagógicas realizadas em sua sala de aula e ações do cotidiano da escola.
5. Você terá que despende um tempo para participar dos grupos focais, mas vale enfatizar que não há respostas certas ou erradas e a pesquisadora poderá sempre auxiliar quando houver dúvidas. Para evitar qualquer alteração significativa na rotina, as sessões da presente pesquisa ocorrerão no espaço em que se desenvolve o Projeto VEREDAS, em horário posterior aos encontros.
6. Embora as sessões do grupo focal sejam realizadas da forma mais amena possível poderá gerar constrangimento (timidez, vergonha, nervosismo) e desconforto (dor de cabeça, tensão

nervosa, choro, angústia, tristeza, estresse), uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais você terá que expor sua vida profissional e pessoal.

7. Em relação aos benefícios desta pesquisa, pode-se dizer que os grupos focais poderão contribuir com a sua formação, ocasionando trocas de saberes com as demais profissionais participantes do Projeto, bem como se estabelecendo enquanto um momento de reflexão. Você ainda contribuirá com reflexões que poderão subsidiar a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças pequenas, e contará com a devolutiva da pesquisadora dos resultados obtidos, por meio do envio, em um arquivo digital, do trabalho até o mês de fevereiro de 2017.

8. As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação.

9. A participação nesse projeto não implicará em ônus financeiro para você.

10. Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Andressa de Oliveira Martins
martinsandressa27@yahoo.com.br
(16) 99286-8888

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351-8111. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura da participante

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAR-SE EM COLABORAÇÃO:
Saberes de profissionais da educação infantil participantes de um projeto de formação em lócus.

Pesquisador: Andressa de Oliveira Martins

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45433415.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.096.045

Data da Relatoria: 09/05/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa aqui apresentado tem como objetivo geral identificar e compreender quais saberes que se desvelam da participação de profissionais de educação infantil no Projeto "VEREDAS". Logo busca-se analisar se estes saberes que decorrem da participação dessas profissionais no Projeto afetam a identidade deste grupo e investigar se os saberes que emergem com essa participação anunciam um modo de fazer a docência na educação infantil. A metodologia de trabalho terá como instrumento o grupo focal, que será realizado com as profissionais participantes do projeto "VEREDAS". As sessões ocorrerão no espaço em que se desenvolve o Projeto "VEREDAS", em horário posterior aos encontros. Para o registro dos dados será utilizada a gravação em vídeo, mediante o consentimento das colaboradoras da pesquisa, e será realizada a transcrição posterior. Prevê-se também o uso de diários de campo (BOGDAN & BIKLE, 2010) como complemento de registro das coletas para que após as conversas no grupo focal, a pesquisadora anote reações, comportamentos, etc., enriquecendo os dados coletados por meio do vídeo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar e compreender quais saberes que se desvelam da

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cep@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Projeto: 1.096.045

participação de profissionais de educação infantil no Projeto "VEREDAS".

Objetivo Secundário:

- Analisar se estes saberes que decorrem da participação de profissionais de educação infantil no Projeto "VEREDAS" afetam a identidade deste grupo; - Investigar se os saberes da participação dessas profissionais neste projeto anunciam um modo de fazer a docência na educação infantil;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos e benefícios são descritos conforme segue.

Riscos:

Poderá gerar constrangimento (timidez, vergonha, nervosismo) e desconforto (dor de cabeça, tensão nervosa, choro, angústia, tristeza, estresse), uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais a vida profissional e pessoal das participantes da pesquisa será exposta. No entanto a qualquer momento as participantes da pesquisa poderão desistir de participarem e retirar seus consentimentos. A recusa em participar da pesquisa ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, não trará nenhum prejuízo no presente ou no futuro.

Benefícios:

Os grupos focais poderão contribuir com a formação das participantes da pesquisa, ocasionando troca entre essas profissionais, bem como se estabelecendo enquanto um momento de reflexão. Poderão contribuir ainda para o reconhecimento dessas professoras enquanto produtoras de saberes, impactando de forma positiva a questão da valorização social dessas profissionais. As participantes da pesquisa contribuirão com reflexões que poderão subsidiar a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças pequenas. As participantes da pesquisa receberão a devolutiva da pesquisadora dos resultados obtidos, por meio do e-mail, em um arquivo digital, do trabalho até o mês de fevereiro de 2017.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área que se destina e, além disso, os seguintes documentos foram apresentados.

- a) Folha de rosto assinada e preenchida corretamente;
- b) Arquivo contendo projeto de pesquisa;
- c) Arquivo contendo o roteiro preliminar para realização do grupo focal;
- d) Documento assinado pela Sra. Adriana Aparecida Rocha, Diretora da CEMEI Bruno Panhoca, autorizando a realização da pesquisa;

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-605
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: caphumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.286.045

- e) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
f) Documento assinado pela Sra. Márcia Regina Onofre, Professora coordenadora do projeto de extensão "VEREDAS: descobrindo os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma Instituição de Educação Infantil de São Carlos, SP", autorizando a realização da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado.

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 08 de Junho de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0683 E-mail: caphumanas@ufscar.br