

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



MÁRCIA MARIA CANINDÉ DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
memórias docentes e identidades em construção**

Belém – PA
2022

MÁRCIA MARIA CANINDÉ DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
memórias docentes e identidades em construção**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Belém – PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Oliveira, Márcia Maria Canindé de

Narrativas de vida de professoras da educação infantil: memórias docentes e identidades em construção /Marcia Maria Canindé de Oliveira; orientação de Tânia Regina Lobato dos Santos. – Belém, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2022.

1.Educação de crianças-Belém-PA.2.Professoras-Identidade.3.Prática de ensino.I. Santos,Tânia Regina Lobato dos (orient). II. Título.
CDD 23ed. 371.3

Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

MÁRCIA MARIA CANINDÉ DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
memórias docentes e identidades em construção**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito avaliativo final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Data da aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

_____ – Orientadora
Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos
Doutora em Educação (PUC/SP)
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ – Membro Externo
Profa. Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro – UFPA
Doutora em Educação (UFRN)
Universidade Federal do Pará – UFPA

_____ – Membro Interno
Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação (PUC/SP)
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão muito além dos nomes aqui citados, pois a feitura deste não seria possível solitariamente, jamais. A multiplicidade de forças alheias foi a inspiração decisiva para a manutenção do desejo e da vontade de continuar.

Assim, meus primeiros agradecimentos são: a Deus, por sua eterna misericórdia; a Jesus, pelo seu infinito amor; ao Espírito Santo, por sua luz divina; e à Maria, por sua ação intercessora que me ajudou no exato momento em que pedi.

À minha mãe, Beatriz, por ser o amor da minha vida, minha fonte de incentivo e a mais sábia filósofa que eu poderia ter nesta existência.

Ao meu pai, Feliciano (*In memoriam*), por me ensinar tudo o que até hoje aprendi sobre ética.

À minha família, em especial às minhas irmãs e irmãos: Auxiliadora, Ângela, Glória, Socorro, Nonato e Paulo Roberto, por serem fiéis apoiadores em todos os meus projetos. Saibam que a irmã caçula não esqueceu um só de seus ensinamentos. Afinal, na pós-graduação da vida, vocês são meus melhores mestres.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, que cresceram comigo e, por isso, não me chamaram de tia, mas de irmã.

À minha querida orientadora, Profa. Tânia Regina Lobato dos Santos, pela significativa oportunidade de compartilhar comigo a realização deste sonho. Professora, muito obrigada por tudo!

Às professoras da banca por aceitarem o convite e pelas importantes contribuições direcionadas ao texto: à Profa. Ivanilde Apoluceno, pela politicidade com que trabalha a educação e a eticidade com que traz Paulo Freire amorosamente para perto de nós; e à Profa. Georgina Kaliffe, pela doçura de ser professora e por preservar essa essência durante os longos anos de caminhada.

Aos(as) professores e professoras do PPGED/UEPA, pela valiosa contribuição recebida, em especial à Profa. Lucélia Bassalo e Profa. Socorro França, pela delicadeza com que conduzem as aulas.

Aos amigos e amigas que ganhei na turma M-16, grupo que ficou conhecido como: a “Turma da Pandemia”; passamos momentos difíceis, não foi fácil, mas conseguimos chegar até aqui, por isso eu canto e repito: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, e cantar, e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz” (GONZAGUINHA).

Aos irmãos e irmãs que o PPGED/UEPA me deu de presente: Fernanda, Yago, Débora, Rosângela, Valéria, Adamor, Hermínio e Mayara. Amo vocês!

Aos amigos da secretaria do PPGED/UEPA, seu Carlos e Jorginho. Queridos, vocês são calma em meio à tempestade, sempre nos recebendo bem, com um sorriso de quem acredita que tudo vai dar certo, e dá.

Às minhas preciosas amigas do local de trabalho que continuamente permanecem dispostas a me ajudar, cada qual a sua maneira: Eliane Gadelha, Silvia Nádia, Leila Braga, Ana Carla, Domingas Fonseca, Jane Sampaio, Manuelle Borges, Ignes Pantoja e Jacione Freitas. Vocês são maravilhosas!

Aos amigos e amigas do Conselho Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e da USE-02 (SEDUC), pela partilha e cultivo de muitos saberes.

Às professoras participantes desta pesquisa que gentilmente contribuíram com as narrativas deste estudo. E a todos os que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

Deixo aqui minha gratidão e meu MUITO OBRIGADA!

RESUMO

OLIVEIRA, Márcia Maria Canindé de. **Narrativas de vida de professoras da educação infantil**: memórias docentes e identidades em construção. 2022. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

Este trabalho traz como objeto de estudo a identidade docente na educação infantil e sua interface com as práticas pedagógicas, propondo refletir sobre a qualidade das práticas educativas desenvolvidas com as crianças dessa etapa. Para tanto, foi necessário buscar informações acerca do tema em foco com base nas narrativas de três professoras da educação infantil, por ocasião da pesquisa de campo, em uma Escola de Educação Infantil (EMEI) do Município de Belém/PA. O estudo parte de uma problematização que se propõe a compreender: como se efetiva o processo de identidade de docentes da educação infantil em sua interface com a prática pedagógica? Nesse sentido, elegemos como objetivo geral: investigar a construção da identidade docente na educação infantil em sua interface com a prática pedagógica. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: verificar o processo de construção da identidade docente em sua relação com a prática pedagógica e o ser docente; compreender, com fundamento nas memórias das docentes, os aspectos que contribuíram com o processo de escolha pelo trabalho na educação infantil, em vez de outra etapa educacional; descrever, por meio das entrevistas narrativas, como ocorre o processo de identidade das professoras com o trabalho na educação infantil, a partir de suas subjetividades e das condições objetivas encontradas na escola. Nesse sentido, para trabalhar os conceitos da prática pedagógica, traçamos diálogo com autores de base como: Nóvoa (1992), Arroyo (2013) e Freire (1996). Para trabalhar o conceito de identidade, visamos em Ciampa (1984; 1998a; 1998b) a relação da identidade pressuposta e identidade como metamorfose. Para ampliar a perspectiva deste debate, descrevemos em Ariès (1978) as concepções do conceito de criança e infância. Para discutir a percepção de qualidade do trabalho na educação infantil, recorreremos a Zabalza (1998). Os interlocutores trazem conceitos relacionados à docência na educação infantil, anunciados por: Kramer (1992), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) e Azevedo (2013), entre outros, que nos auxiliaram teoricamente no decorrer desta investigação. O estudo foi desenvolvido sob a perspectiva sócio-histórica a partir de Vygotsky (1991), à luz de Freitas (2002) e Molon (2008). Para o percurso metodológico, além da pesquisa de campo, fizemos uso da pesquisa narrativa, apoiando-se nas propostas de Nóvoa (1992), Josso (2004; 2016), Jovchelovitch e Bauer (2015) e Souza (2006). Como técnica de coleta de dados, trabalhamos com a entrevista narrativa, segundo Schütze (1977). Percorreremos pela abordagem qualitativa, acompanhada da visão descritiva, em conformidade com os estudos de Minayo (2002). Os dados foram estudados a partir da técnica de categorização, na qual são avaliados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados apontam reflexões acerca da identidade docente das professoras e sua relação com a prática pedagógica, com o intuito de observar a qualidade da educação ofertada às crianças dessa etapa educacional.

Palavras-chave: Educação infantil. Identidade docente. Memória docente. Prática pedagógica. Pesquisa narrativa. Narrativas de vida de professores.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Márcia Maria Canindé de. **Life narratives of early childhood teachers: teaching memories and identities under construction.** 2022. 186 p. Thesis (Master in Education) – Pará State University, Belém, 2022.

This work brings as an object of study the teaching identity in early childhood education and its interface with pedagogical practices, proposing to reflect on the quality of educational practices developed with children at this stage. For this, it was necessary to seek information about the theme in focus, based on the narratives of three (03) teachers of early childhood education, during the field research, in a School of Early Childhood Education (EMEI) in the Municipality of Belém/PA. The study starts from a problematization that proposes to understand: how is the identity process of early childhood education teachers effective in its interface with pedagogical practice? In this sense, we chose as a general objective: to investigate the construction of the teaching identity in early childhood education in its interface with the pedagogical practice. The specific objectives, in turn, were: to verify the process of construction of the teaching identity in its relation with the pedagogical practice and the teaching being; understand from the teachers' memories the aspects that contributed to the process of choosing to work in early childhood education instead of another educational stage; to describe, through narrative interviews, how the teachers' identity process occurs with their work in early childhood education, based on their subjectivities and the objective conditions found at school. In this sense, to work on the concepts of pedagogical practice, we traced a dialogue with basic authors such as: Nóvoa (1992), Arroyo (2013) and Freire (1996). In order to work with the concept of identity, in Ciampa (1984; 1998a; 1998b) we aim at the relationship between presupposed identity and identity as metamorphosis. To broaden the perspective of this debate, we describe in Ariès (1978), the conceptions of the concept of child and childhood. To discuss the perception of quality of work in early childhood education, Zabalza (1998). The interlocutors bring concepts related to teaching in early childhood education, announced by: Kramer (1992), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) and Azevedo (2013), among others who will help us theoretically in the course of this study. The study will be developed under the socio-historical perspective from Vygotsky (1991), in the light of Freitas (2002) and Molon (2008). For the methodological path, in addition to field research, we will use narrative research, based on the proposals of Nóvoa (1992), Josso (2004; 2016), Jovchelovitch and Bauer (2015) and Souza (2006). And, as a data collection technique, we will work with the narrative interview, according to Schütze (1977). We will use the qualitative approach, accompanied by the descriptive view, in accordance with the studies by Minayo (2002). The data will be studied using the categorization technique, where they will be evaluated using Bardin's (2016) content analysis. The results point to reflections about the teachers' teaching identity and its relationship with the pedagogical practice, aiming to observe the quality of education offered to children in this educational stage.

Keywords: Child education. Teaching identity. Teaching memory. Pedagogical practice. Narrative research. Teachers' life narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passarela de entrada da escola “Pedrinhas de Brilhante”	120
Figura 2 – Borboletas passando pelo momento da metamorfose	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de turmas da EMEI “Pedrinhas de Brilhantes”, 2021.....	33
Quadro 2 – Identificação das professoras participantes da pesquisa	41
Quadro 3 – Grupo etário de trabalho dos sujeitos desta pesquisa.....	42
Quadro 4 – As categorias de análise	51
Quadro 5 – Demonstração dos descritores, ano, base de dados e a localidade/ estado de origem das obras encontradas para este estudo.....	53
Quadro 6 – Produções encontradas sobre o descritor Prática pedagógica na educação infantil – 2012 a 2022	57
Quadro 7 – Produções encontradas sobre a construção da Identidade docente – 2012 a 2022	62
Quadro 8 – Produções encontradas sobre o descritor: “Narrativas de vida de professores” – 2012 a 2022.	67
Quadro 9 – Produções encontradas sobre a metodologia de “História de vida” – 2007 a 2020	73
Quadro 10 – Estratégias associadas à técnica qualitativa	82
Quadro 11 – Matriz dos objetivos x dimensões.....	84
Quadro 12 – Categorias analíticas, temáticas e eixos temáticos extraídos da perspectiva sócio-histórica de Vigotsky (1991)	123
Quadro 13 – Categorias analítica e temáticas extraídas da teoria da identidade, segundo Ciampa (1998a).....	151

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Estratégias alternativas de investigação	80
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENTUR	Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
DAS	Direção de Assessoramento Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
HP	Hora Pedagógica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular de Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICHAPECO	Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	A escrita de mim: uma submersão na memória de vivências e outras reminiscências.....	14
1.2	O objeto de pesquisa.....	21
2	A CONSTRUÇÃO DO CAMPO METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
2.1	Cenário da pesquisa.....	31
2.2	Os sujeitos da pesquisa.....	39
2.2.1	Critérios de inclusão e de exclusão.....	41
2.3	Caminhando pela perspectiva sócio-histórica na abordagem qualitativa ...	43
2.4	O estado do conhecimento.....	51
2.4.1	Análise das produções que trazem o “descriptor extra” (História de Vida), como método de pesquisa.....	72
2.5	Procedimentos metodológicos.....	77
2.6	A técnica da entrevista narrativa como ferramenta de coleta de dados.....	86
2.7	Critérios éticos da pesquisa.....	90
3	CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E O SENTIMENTO DE INFÂNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	95
3.1	A educação infantil e seu contexto histórico.....	95
3.2	Aspectos da construção da identidade.....	105
3.2.1	Quem é você? Quem sou eu? Compreendendo a identidade pressuposta.....	106
3.2.2	A identidade como metamorfose.....	112
4	UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A DIMENSÃO DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	120
4.1	Prática pedagógica.....	124
4.2	Cuidar e educar.....	129
4.2.1	Afetividade.....	133
4.2.2	Sensibilidade.....	135
4.3	Sonho e realidade.....	138

4.4	Satisfação/Insatisfação.....	142
5	A TRAJETÓRIA DOCENTE E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE: A TRANSFORMAÇÃO DO SER PROFESSOR.....	150
5.1	Trajetória docente.....	152
5.2	Identidade docente.....	156
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	181
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	183
	APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO.....	186

1 INTRODUÇÃO

1.1 A escrita de mim: uma submersão na memória de vivências e outras reminiscências

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.

GUIMARÃES ROSA

Minha história de vida se parece com tantas outras que percorrem o campo da educação. Refiro-me a caminhos trilhados que nem sempre foram de flores, entremeados por espinhos que, não sendo de todo mal, cumprem o papel de alertar para o cuidado no modo de caminhar. Decerto que o entusiasmo me conduzia adiante, por vezes firme, outras temerosa ou ainda esperançosa. No entanto, com predileção pela busca, vi-me levada por uma determinação audaciosa de não negar a travessia.

No percurso, vários obstáculos, porém meu contentamento sobrepunha-se à medida que insurgia a superação de cada entrave. A persistência, acredito, é a ponte que nos une ao outro lado da margem, onde se encontram metas traçadas e também alcançadas, numa estrada repleta de experiências que deixam marcas significativas na memória preche dos laços da aprendizagem.

Todavia, a leitura de mim faz-me recordar de muitos episódios: quando tentei e não consegui. Quando quis desistir, mas continuei. Quando disseram não valer pena e desconfiei. Quando achei que não daria tempo e resolvi me desvencilhar do relógio, pois vi que seguir em frente seria a melhor opção para encontrar o perdido, conhecer o desconhecido e escrever na linha longínqua do horizonte aquilo que me despertou para o mundo da pesquisa, o universo da prática docente na educação infantil a partir das narrativas de vida de três educadoras dessa etapa.

No entanto, é preciso abrir um parêntese para relatar um fato importante que diz respeito à caminhada desta jornada na escrita deste texto.

Quando ingressei no mestrado e concomitantemente consegui a concessão da licença aprimoramento para estudo, pensei: Nossa! Agora sim, acamparei no PPGED/UEPA e dedicarei tempo integral aos estudos da pesquisa.

Pensando assim, sonhei chegar pela manhã e sair à noite, após assistir às aulas, almoçar com bandeirão no RU (Restaurante Universitário), dialogar com os

professores, problematizar com os amigos e ler bastante sobre meu objeto de estudo. As expectativas só aumentavam à medida que se aproximava o início das aulas, março de 2020.

O que eu não imaginava era que, naquele ano, o mundo inteiro fosse parar e se deparar com algo inusitado, esdrúxulo, pela pandemia de um vírus chamado coronavírus, causador da Covid-19.

Esse fato paralisou o mundo ao ceifar vidas e deixar naqueles que ficaram, além da saudade, as marcas profundas registradas com dor na alma, que ansiava por esperança em dias melhores.

Não foi fácil fazer tudo diferente daquilo que planejei inicialmente. O momento da paralisação das aulas, o emudecer das vozes, a interrupção da interação com os alunos, professores e parentes, por ocasião do isolamento social, parecia um convite sombrio ao vazio entediante que tomava conta de nós.

A retomada da escrita foi timidamente procurando lugar de destaque. Parecíamos sobreviventes de uma guerra invisível, pois o inimigo era imperceptível aos olhos, mas cruel na missão de arruinar. Cruel pelo alvoroço que causou em nosso emocional, abalado pelas circunstâncias de noites mal dormidas e pela sensação de que a qualquer momento o inimigo subitamente voltaria a atacar.

Então, como tratar de identidade se o momento proposto à escrita reverberava ares de incertezas e contradição? Quem de nós saberia descrever aquilo que nos constitui como sujeitos da educação, dada a fragilidade que assolava a vida? Parecia que as dúvidas e os conflitos tomavam conta do universo, enquanto as certezas nunca foram tão incertas nesse período.

As notícias exibiam anúncios duvidosos divulgados nas redes sociais, nos programas televisivos e nos grupos de *WhatsApp* que se espalhavam instantaneamente por todo o mundo.

Foi preciso muito empenho, força espiritual, ajuda da família, compreensão dos professores e diálogo com os amigos para que este texto fosse escrito e que pudesse responder aos anseios propostos inicialmente pelo objeto desta pesquisa.

Sendo assim, retomando a escrita, percebi que o interesse pelo tema aqui proposto deu-se em função dos trabalhos técnicos-administrativos e de gestão

desenvolvidos nas esferas públicas, municipal e estadual, na área da educação, no município de Belém, por mais de 22 anos.

Esses afazeres foram fundamentais para despertar o interesse pela investigação do tema supracitado e, assim, buscar indícios reflexivos às inquietações que me causam desconforto dentro da área educacional, tais como: a interação professor-aluno, a empatia no ofício de mestre e a identidade em sua interface com a prática pedagógica na educação infantil, características fundamentais para o acontecimento da aprendizagem.

A temática que envolve a educação infantil comumente faz-me lembrar de um passado que até hoje parece presente, recordando-me de não experienciar, na infância, a convivência com crianças na educação infantil. Já explico!

Pertenço a um tempo em que não se discutia a obrigatoriedade do encaminhamento das crianças às salas dos “jardins de infância”, pois, ao completar sete anos, normalmente a criança seria matriculada na primeira série do ensino fundamental, e assim aconteceu comigo. Falo da década de 1970, quando as crianças chegavam à escola, até com idade mais elevada, e outras nem sequer desfrutavam dessa oportunidade.

Assim, sem conhecer previamente os novos colegas nem desfrutar da magia que envolve a criança no ambiente da educação infantil, meu encantamento com o ato de pular, brincar, contar histórias e compartilhar de um universo novo foi pouco permitido no ensino fundamental. A retenção dessa liberdade, que bloqueava o dinamismo de ser criança, no sentido mais amplo da palavra, fatalmente me convidou a repetir a primeira série, sem saber ao certo os motivos que me levaram à reprovação. Reprovação? Afinal, que palavra é essa? Tudo era uma novidade para mim.

Dessa maneira, revisitando a memória que fiz como exercício da mente, veio-me a velha lembrança que marcou o início de minha escolarização. Lembro de minha mãe que, segurando firme em minhas mãos, disse-me: vamos juntas saber por que você não passou de série. Eu não entendia nada sobre isso, era só uma criança, 7 anos apenas, mas hoje compartilho daquela ingenuidade vivida, semelhante à de Isaac, personagem bíblico, que, segurando a mão do pai, Abraão, e sem compreender a completude do processo, seguiu a caminhada e perguntou: – onde está o cordeiro? Parecia uma pergunta ingênua, mas significava uma obviedade ainda não

compreendida pelo menino, ao que o pai lhe respondeu: – Deus proverá, para si, o cordeiro.

Em semelhante episódio, refiro-me à ingenuidade da pergunta e à incompletude do processo, minha mãe indaga: – Professora, por que minha filha não passou de ano? E a professora respondeu na frente dos colegas: – Menina! Era eu. – Pega um livro e lê! Deixa claro para a tua mãe porque não passou de ano.

Comecei a ler o que a professora havia pedido, é lógico, com muitas falhas. Gaguejando e trêmula, não sabia ao certo que aquela cena jamais se apagaria da memória. Realmente ficou marcada, nunca esqueci. Voltamos para a casa, eu e minha mãe, convencidas de que a professora tinha razão. Será? Só me restou repetir o ano, reforçando nessa história o velho jargão: “Manda quem pode e obedece quem tem juízo”. Contudo, cabe a pergunta: aos 7 anos, por onde andava o meu?

Por ser oportuno, acredito que assim nasceu o desejo ávido de buscar explicações sensatas à diluição de conflitos semelhantes a esse que descrevi. Por essa razão, procurei me identificar ilesa ao personagem histórico do campo da educação, que até hoje conduz a criança à escola, o pedagogo.

Nesse sentido, anos mais tarde, em agosto de 1998, ingressei por concurso público na área da educação, integrando o quadro de servidores efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), onde, na oportunidade, fui lotada no Conselho Municipal de Educação (CME), órgão normativo, consultivo e deliberador dos assuntos educacionais no município (BELÉM, 1991).

Embora, nesse momento, cursando ainda o ensino técnico, em nível médio, na Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA), simultaneamente fui levada a conhecer as propostas pedagógicas que se anunciavam em Belém por ocasião da realização da I Conferência Municipal de Educação, realizada no Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves (CENTUR), nesse mesmo ano.

Assim, meu ingresso no campo educacional foi marcado por eventos que referendavam, por assim dizer, um novo alinhamento do perfil educacional em Belém. Assim, vivenciamos naquele momento os estímulos à cultura democrática que se anunciava em virtude do processo histórico de redemocratização pelo qual passava o País.

Tomando emprestado o termo utilizado por Habermas (1984), observamos que as “arenas de debates” foram se organizando em prol da necessidade de se produzirem subsídios para a implantação do princípio constitucional da gestão democrática da educação, a ser consolidado na produção de um documento sobre a Conferência Municipal de Educação (SOUZA, 2005).

Dessarte, foi se instituindo o que preceituava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, em seu artigo 14, inciso II, quando anuncia a necessidade da: “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, reiterando a importância desses conselhos para a implementação de uma gestão democrática no Brasil (BRASIL, 1996, p. 7).

Nesse sentido, ressalto que foi nesse cenário histórico, de gestão democrática, que tive as primeiras oportunidades de observar, acompanhar e contribuir com a construção da história da educação em nosso município, fato este que muito me apraz.

Após seis anos de efetivo trabalho no município, assumindo, *a priori*, a função de digitadora, fui nomeada para o cargo comissionado de Direção de Assessoramento Superior (DAS), em uma data coincidentemente especial, em que se homenageia todo trabalhador brasileiro: 1.º de maio, do ano de 2004. Esse fato redimensionou-me para o exercício de novas funções, em uma posição que exigia de mim muitas aprendizagens, por conta das responsabilidades que passei a desempenhar, a partir de então, como administradora do CME.

Com o passar do tempo, percebi que a nova função ganhava vida, fôlego e voz dentro de mim, uma vez que falava amiúde à minha consciência, alertando-me para a necessidade da metáfora utilizada por Perissé (2008), quando lembrou que o pesquisador deve ter a astúcia de um “cão farejador”, que segue em busca de pistas que lhe auxiliem, da melhor forma, na caminhada da vida acadêmica. Segui o anúncio.

Como administradora, foi possível acompanhar o trabalho de inspeção e avaliação contínua desenvolvido com os assessores técnicos do CME, cujas atividades realizávamos em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino (RME/Belém), sobretudo nas Unidades de Educação Infantil (UEI), visto que esta última sempre demandou maior atenção de acompanhamento por se tratar da educação de crianças.

Portanto, foi assim que minha inquietação e foco se voltaram totalmente para as aspirações de um ser que foi atravessado pelos múltiplos significados atribuídos à causa precípua, direcionadas ao espaço da educação infantil e às percepções empíricas que tive, na ocasião, sobre a identidade docente e as práticas pedagógicas trabalhadas nessa etapa.

Não demorou para que eu me empenhasse a prestar vestibular nas Instituições de Ensino Superior, públicas, estadual e federal. Então, em 2002, fui aprovada no curso de Formação de Professores, pela UEPA, e Pedagogia pela UFPA. Como já trabalhava em tempo integral no CME, só dispunha do noturno para cursar uma graduação. Optei pelo curso de pedagogia da UFPA, visando o leque de oportunidade que o curso oferecia no mercado de trabalho.

Em 2012, um novo concurso público na esfera estadual, como especialista em educação, possibilitava-me outras oportunidades no campo educacional. Assim, nesse mesmo ano, desenvolvi atividades como técnica em educação em uma Unidade da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) na Escola – USE-02. Portanto, mais uma vez, o trabalho de inspeção técnica nas escolas, naquele momento estaduais, fez parte de minha vida como servidora pública e como observadora das práticas educacionais destinadas às crianças.

Percorrendo as esferas municipais e estaduais de educação, passei a compreender melhor o sentido das andarilhares, às quais se referia Freire (1992) em suas histórias de intervenção no mundo, onde viveu: “perseguindo arduamente seu ideal de libertação e emancipação humana, através da conscientização, termo este do qual ele tinha uma especial preocupação” (RIBEIRO, 2009, p. 15). Por esse motivo, importa não banalizar o termo, mas intensificar o sentido de sua apropriação para a transformação da realidade.

Nesse sentido, intensificando minha andarilhagem pelo campo da educação, chego à direção de uma Escola Estadual de Tempo Integral de Ensino Fundamental, “Rui Barbosa”. Lá, descobri novos saberes, aqueles saberes outros que a educação popular freireana nos ensina. Percebi que outros saberes também estavam latentes nos alunos da escola, porém era necessário incentivá-los a explorar.

Grande foi meu entusiasmo em descobrir isso, pois, assim, pude compreender que o sonho do oprimido poderia se tornar real, desde que a educação fosse algo

importante em sua vida e a igualdade de oportunidades não fosse apenas uma utopia, mas uma realidade convidativa à emancipação e transformação social (GADOTTI; TORRES, 1994).

De igual modo, vendo aquelas crianças chegarem à escola, eu diariamente as esperava no portão, percebi que suas energias contagiavam o lugar. Um passavam correndo, outras andando devagar, umas com um largo sorriso no rosto, outras sem quase falar. As brincadeiras eram reinventadas cotidianamente, aliás, não sei de onde tiravam tanta energia para pular, cantar, brincar e se divertir, afinal, bem sabemos que o mais importante para as crianças é brincar.

Diante da euforia que é própria da criança com a vida, algo contrário a isso me chamava atenção: onde ficava a euforia das crianças diante das tarefas escolares? Por que elas não tinham o mesmo entusiasmo das brincadeiras, quando o assunto era ministrado nas salas de aulas? Por que não se importavam com os prazos estabelecidos para as devolutivas dos trabalhos? E por que as notas atribuídas aos processos avaliativos não condiziam com a realidade daquele aluno? O que estaria acontecendo com o processo educativo que não refletia na criança um encantamento pela educação?

As perguntas supracitadas começaram a me incomodar de tal maneira que só aguçavam minha andarilhagem pelo mundo da educação em busca de pistas que, de alguma forma, revelassem-me indícios de reflexões mais aproximadas de respostas às minhas inquietações.

Foi então que no final de 2019 consegui adentrar no mundo da pesquisa científica por ocasião do ingresso no mestrado em educação, da UEPA, na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Meu sonho de pesquisadora, em um campo que convivi por anos, certamente anseia por se materializar com a elaboração desta pesquisa, uma vez que percebo, diante de minha própria trajetória acadêmica e profissional, a forte inclinação voltada à construção de uma identidade docente, com o olhar pedagógico, erguida e constituída a partir das vivências e das reminiscências que trazem à tona lembranças de uma infância que não se apequenou com a reprovação de uma leitura desajustada. Ao contrário, reconheceu, em virtude das aprendizagens que teve, a importância da

educação em sua vida, como agente de transformação, emancipação e libertação do oprimido.

Hoje, assumindo mais uma função que me desafia como professora do 5.º ano do ensino fundamental (anos iniciais), na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antônio Carvalho Brasil”, por ocasião da recente aprovação em concurso público, em 2022, vejo que a missão de educar me constitui como busca incansável que não se esgota pela fadiga do trabalho diário, mas que se renova pelo desejo de educar.

Nesse sentido, continuaremos andarilhando e trilhando os caminhos que nos conduzem ao campo da educação, porque a busca, sabemos, nem sempre é fácil, mas quem a elegeu não recuse a travessia. Então, sigamos!

1.2 O objeto de pesquisa

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2011, p. 63).

A distância que demarca aquilo que se diz e o que se faz foi se estreitando à medida que os movimentos sociais emergiam no País, organizando-se em busca de espaços que pudessem atender as crianças em uma perspectiva educacional de qualidade.

As lutas incitadas pelos movimentos sociais, como os movimentos de mulheres que reivindicavam a criação de instituições de creches para o atendimento de seus filhos enquanto trabalhavam, bem como os movimentos e fóruns estabelecidos em defesa do caráter educacional dessas instituições no Brasil, organizaram-se formando uma das principais bandeiras em defesa do movimento¹ de luta por creches no País, que se amplia posteriormente para a inserção da Educação Infantil na Educação Básica (KUHLMANN JR., 2013).

Assim, iniciamos nosso diálogo destacando a movimentação em busca da construção de uma identidade das creches e pré-escolas no Brasil, a partir do século

¹ “[...] O Movimento de Luta por Creches, criado por parcelas da população que necessitava desse tipo de serviço. Esse movimento vigorou no município de São Paulo de 1978 a 1982 e desempenhou importante papel na reivindicação pela expansão das vagas em creches, apontando essa instituição como uma necessidade da sociedade e indicando como responsabilidade do Estado sua criação e manutenção” (SPADA, 2008, p. 4).

XIX, momento histórico em que trouxe à baila o desenvolvimento de políticas de atendimento à infância. No entanto, a partir desse contexto, percebeu-se uma relação de discriminação entre as crianças de diferentes classes sociais, visto que: para as mais pobres destinava-se o cuidar como ação simplesmente vinculada ao corpo, conduzindo a prática pedagógica a um ato reducionista, enquanto para os filhos de pais da classe dominante destinava-se o educar como prática de fomento intelectual (BRASIL, 2010).

Tal fato provocou uma fragmentação no contexto vivenciado pelas crianças em espaços coletivos, além de ter contribuído para uma política demarcada pela ausência de investimento público destinado às ações envolvendo crianças. Decerto, essa fragmentação reverberou negativamente no cenário educacional brasileiro e propagou a ideia de não haver necessidade de profissionalização para o docente dessa área, pois acreditava-se que qualquer pessoa poderia desenvolver o trabalho com crianças nesse nível de educação (BRASIL, 2010).

Por outro lado, a integração da Educação Infantil à Educação Básica significou para as crianças um passo importante na garantia da conquista de direitos à educação e que, portanto, convida-nos a mergulhar no universo dos estudos voltados ao cotidiano da educação infantil, visando adentrar no âmbito das práticas pedagógicas e relacioná-las com o processo de identidade docente.

Esse fato de relevância social, da construção de uma identidade das creches e pré-escolas no Brasil, ganha sustentabilidade pela efetivação dos princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana, fundamentados na Carta Magna de 1988.

Tal circunstância vê-se imbuída do sentimento de identidade que evidencia a sintonia entre os movimentos nacionais e internacionais² de lutas sociais, em busca de um novo paradigma de atendimento à infância, e propõe a diminuição da fragmentação das concepções sobre educação das crianças em ambientes públicos (BRASIL, 2010).

² “[...] iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de ‘luta por creche’ e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social” (BRASIL, 2010, p. 81).

Nesse sentido, inicialmente o atendimento em creches e pré-escolas, como direito social das crianças, inaugura-se no Brasil com a Constituição Federal de 1988, pela qual, naquela ocasião, finalmente a educação infantil é reconhecida como dever do Estado. Vale ressaltar que esse marco histórico nacional contou com a significativa participação dos movimentos comunitários, movimentos de mulheres, movimentos de redemocratização do País, bem como contou com os esforços incessantes dos profissionais da educação pela luta desse direito fundamental (BRASIL, 2010).

Com o advento da LDBEN 9.394/1996, foram regulamentadas novas referências³ relacionadas à educação básica, e entre as mais relevantes para este estudo em foco encontra-se a integração das creches nos sistemas de ensino, que, unindo-se a pré-escola, constituiu-se na primeira etapa da Educação Básica.

Assim, diante do cenário de conquistas e avanços nesse âmbito educacional, o trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços da educação infantil deve primar por critérios específicos próprios desse ambiente, os quais apresentam singularidades que remontam à melhoria da disposição do tempo, espaço, cuidado e educação voltada às crianças.

Nesse sentido, é por esse viés que esta pesquisa visa adentrar no universo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), pertencente à SEMEC, a fim de discutir questões relacionadas ao processo de identidade docente e a prática pedagógica, em busca do alcance das subjetividades que permeiam a vida das professoras participantes desta pesquisa, a partir de suas narrativas de vida.

Contudo, para esse intento, aproximar-nos-emos, em Ciampa (1984; 1998), de dois conceitos importantes sobre a identidade: a) identidade pressuposta e b) identidade como metamorfose, com a finalidade de abordar os meandros da construção da identidade e suas reviravoltas, levando-se em consideração o ser em construção, apontando os aspectos individual e social das pessoas.

Dessa forma, pressupor uma identidade, como o próprio nome diz, é presumir que ela esteja sendo posta de alguma forma. Ademais, Ciampa (1984) nos adverte

³ “[...] deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país” (BRASIL, 2010, p. 81).

que a identidade é, ao mesmo tempo, individual e social e abrange os aspectos singular (pessoal) e universal (social).

A referida dupla denominação faz-nos lembrar dos fatores biológicos que devem ser levados em consideração, visto que eles influenciam as características pessoais e sociais dos indivíduos. Um bebê, por exemplo, antes de nascer já é representado na cabeça dos pais como um indivíduo que atende às características deles. Isso Ciampa (1984) chama de identidade pressuposta e, com o passar do tempo, é vista como “re-posta”, conceitos que veremos com melhor aceção na seção 3, sobre identidade.

Outro conceito relevante, segundo Ciampa (1998a), refere-se à identidade como metamorfose, uma vez que ele anuncia ter a identidade um caráter dinâmico, portanto em constante transformação.

O autor compreende que é por ocasião da constante transformação que a identidade se encontra em um ponto de intersecção entre a história do indivíduo, seu contexto histórico-social e a realização de seus sonhos e projetos.

Por essa razão, Ciampa (1998a) se vale de personagens para explicar sua tese sobre identidade, por entender que, a partir desse artifício, da criação de personagens, o leitor terá mais facilidade em compreender conceitos complexos referentes ao tema. Dessa maneira, diz Ciampa (1998a, p. 126): “O tecido dessas histórias me parece muito bom. Se as peças não estão bem costuradas é outro problema. Gostaria de ter usado mais pano nesta costura, mas procurei me conter [...]. Mas, pano há – e do bom!”.

As metáforas utilizadas por Ciampa (1998a) dizem respeito aos escritos de sua tese sobre a identidade, chamando atenção do leitor para a percepção de que o assunto, além de instigante, é complexo. Essa complexidade se dá por tratar da construção da identidade humana que deve ser considerada em seus aspectos biológico, social, individual e coletivo, dentro de um contexto mais amplo que o integra como ser histórico, repleto de vivências e experiências que vão, ao longo do tempo, constituindo-o como pessoa.

Nesse sentido, sendo esse um tema necessário, sobretudo nessa etapa educacional, torna-se, por excelência, a escola de educação infantil um espaço de

múltiplas relações, inclusive intergeracional, no qual criança-criança, criança-adulto constroem juntos vínculos afetivos, que se estendem para além dos muros da escola.

Outrossim, as crianças reconhecem esse ambiente pré-escolar como um lugar novo e distinto do ambiente vivenciado em casa, mantendo assim a evidência de um ciclo e de um vínculo inevitável entre a escola, o docente, a criança e a família.

Saber interagir com as crianças parece algo extremamente fácil e absolutamente simplório, supõe o leigo. Ledo engano. Pensar não exigir para tal intento o conhecimento científico e as qualificações de um especialista da área seria reduzir drasticamente as teorias do desenvolvimento humano à meras experiências cotidianas, sem maiores intencionalidades pedagógicas envolvidas nessa prática.

As percepções que induzem à simplicidade no trato com as crianças, como se a educação infantil fosse apenas um lugar de brincadeiras ou entretenimento dos pequenos aprendizes, não cabem mais.

As crianças aprendem em uma velocidade fantástica e, quando nos damos conta, percebemos que elas estão mais nos ensinando do que aprendendo. Portanto, essa troca sutil e verdadeira, que acontece no ambiente da educação infantil, deve ser acompanhada, identificada e planejada pelo docente, visando o respeito precípua dos tempos de aprendizagens. Assim, deixar-se envolver pela magia da educação infantil requer do educador uma identidade com as práticas pedagógicas que acontecem nesses espaços, da creche e da pré-escola.

Nesse sentido, a proposta deste estudo visa rememorar com as professoras da pesquisa o que as fizeram optar pelo trabalho com as crianças e que, de alguma forma, ainda legitima sua permanência na profissão. Ademais, as reflexões acerca do tema reverberam em busca de práticas pedagógicas que proponham envolver as crianças em condições favoráveis aos aspectos cognitivo, emocional, cultural, social, afetivo, entre outros.

Dessa maneira, pensando em discorrer sobre a prática pedagógica na educação infantil e sua relação com a identidade docente, elaboramos a pergunta científica que deu origem à problemática evidenciada neste estudo, uma vez que, segundo Minayo (2002, p. 18): “[...] toda investigação se inicia por um problema, com uma questão, com uma dúvida ou uma pergunta”.

Assim, acreditamos que, a partir das aproximações de interesse desta pesquisa, será possível identificar os pontos relevantes demarcadores da problemática que se anuncia neste trabalho, que deseja compreender como se efetiva o processo de identidade de docentes da educação infantil em sua interface com a prática pedagógica.

Partindo da questão-problema e da necessidade de um profissional comprometido com as aprendizagens múltiplas das crianças, elaboramos as questões que nortearão a pesquisa com a finalidade de discorrer acerca do assunto em pauta. São elas:

- Como se dá o processo de formação de identidade de professoras da educação infantil em sua interface com a prática pedagógica e o ser docente?
- Que fatores podem ser apontados pelas docentes como favorecedores ao processo de escolha pelo trabalho na educação infantil, em vez de outra fase de ensino?
- Como ocorre o processo de identidade das professoras com o trabalho na educação infantil, a partir da subjetividade (sonhos e desejos) e da objetividade (realidade concreta) encontradas na escola?

As questões da pesquisa aqui anunciadas deverão ajudar a delinear a trajetória deste estudo, que segue em busca de argumentos capazes de instigar as bases conceituais do conhecimento científico e propor as aproximações argumentativas às indagações que permeiam o tema, foco desta investigação.

Nesse sentido, este trabalho apresenta como relevância acadêmica e social contribuir, a partir dos resultados da pesquisa, com o processo de reflexão e ação acerca do trabalho docente nessa etapa, uma vez que se ampara na apreensão de seu objeto de estudo que visa investigar a construção da identidade docente na educação infantil e sua interface com a prática pedagógica, por entender que a identidade realiza movimentos contínuos, significativos e apinhados de vivências e experiências que inevitavelmente implicarão os processos das práticas pedagógicas que envolvem as crianças.

Dessa maneira, elegemos como objetivo geral: investigar a construção da identidade docente na educação infantil em sua interface com a prática pedagógica.

Para tanto, como objetivos específicos escolhemos os apontamentos peculiares que nos ajudarão na tarefa de alcançar o geral. São eles:

- Verificar o processo de construção da identidade docente em sua relação com a prática pedagógica e o ser docente.
- Compreender, a partir das memórias das docentes, os aspectos que contribuíram com o processo de escolha pelo trabalho na educação infantil, em vez de outra etapa educacional.
- Descrever, por meio das entrevistas narrativas, como ocorre o processo de identidade das professoras com o trabalho na educação infantil, a partir de suas subjetividades e das condições objetivas encontradas na escola.

Partindo desse entendimento, é possível depreender que o processo de identidade docente ocorre à medida que o(a) professor(a) se envolve com as práticas pedagógicas do cotidiano da escola e trabalha em função da superação dos desafios.

Ademais, o professor da educação infantil, como educador da criança, deverá observar o desenvolvimento das propostas pedagógicas voltadas ao alcance dos princípios elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que preceitua os princípios éticos, políticos e estéticos em sua recomendação:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Por conseguinte, é importante perceber a identificação docente nessa etapa de aprendizagem, visto que as crianças se encontram em pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, que são características importantes a serem trabalhadas pedagogicamente e em consonância com a intencionalidade do profissional da área.

Portanto, o objetivo das propostas pedagógicas, das instituições que ofertam a educação infantil, deve primar pela garantia do direito de a criança obter uma apropriação contínua em articulação com novos conhecimentos e aprendizagens, visando o alcance de “diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, a saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

Logo, a prática pedagógica terá um alcance mais satisfatório, do ponto de vista da aquisição dos conhecimentos, pela criança, e em níveis mais adequados, abrangendo a totalidade de dimensões necessárias a seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Assim sendo, na próxima seção, passaremos a descrever acerca da construção do campo metodológico que se desdobrará em detalhes, visando enfatizar o percurso evidenciado no transcorrer do passo a passo utilizado na metodologia.

2 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, caracterizaremos o lócus da pesquisa a fim de que o leitor conheça a Escola Municipal de Belém do Pará, pertencente ao Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), que consolidou anuência para a realização deste estudo. Faremos a apresentação da distribuição das turmas atendidas na escola, no ano de 2021, bem como das atividades desenvolvidas com as crianças durante o período de pandemia da Covid-19, com as agendas remotas.

Apresentaremos os sujeitos da pesquisa e anunciaremos os nomes fictícios das professoras participantes. Abordaremos os critérios de inclusão e exclusão necessários ao desenvolvimento deste estudo, bem como será anunciada a perspectiva sócio-histórica que delineou a trajetória deste caminho investigativo, com a abordagem qualitativa. Faremos ainda a exposição do quadro das categorias analíticas, temáticas e dos eixos temáticos pautados neste estudo.

Por ser oportuno, ressaltamos que o percurso metodológico, o qual nos propomos trilhar, seguirá pela abordagem qualitativa, que será acompanhada da visão descritiva, segundo Minayo (2002). Assim, observando as proposições metodológicas da pesquisa científica, este estudo será desenvolvido sob a perspectiva sócio-histórica, a partir do pensamento filosófico de Vygotsky (1991), à luz de Freitas, M. (2002) e Molon (2008).

Traçaremos o caminho metodológico mediado pelas narrativas de vida, apoiando-se nas propostas de Nóvoa (1992), Josso (2004; 2016), Jovchelovitch e Bauer (2015), Souza (2006) e Galvão (2005).

Para a realização do levantamento de dados, trabalharemos com a técnica da entrevista narrativa que, segundo Weller (2013, p. 132), justifica-se pela “[...] necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias”.

Vale ressaltar que as entrevistas narrativas privilegiam o avivamento da memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, logo, ela não se resume apenas às lembranças de um passado próximo, mas continua viva alcançando tudo o que lhe foi e ainda é significativo.

Por essa razão, ela se desprende de uma rigidez temporal ao misturar em seus registros as experiências pessoais e as relações sociais que continuamente fizeram parte da vida. Além disso, Bosi (2004, p. 16) nos explica que “[...] a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas”.

Portanto, sobre a coleta de dados, faremos uso de um roteiro de entrevista⁴ semiestruturada, que, segundo Triviños (1987, p. 152), “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta das informações.

A partir da coleta de dados que será desenvolvida no local da pesquisa, utilizaremos a técnica da entrevista narrativa semiestruturada, por entender que: “Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 110).

Os dados serão estudados a partir da técnica de categorização, pela qual serão avaliados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), que enfatiza o trabalho de pesquisa a partir das descobertas dos fatos e seus significados e com a função de administração do fenômeno para afirmação de uma suposição.

Ressaltamos que, para trabalhar os conceitos da prática docente, traremos para o diálogo autores de base como Nóvoa (1992), Arroyo (2013) e Freire (1996). Com o intuito de trabalhar o conceito de identidade, procuraremos compreender em Ciampa (1984; 1998a) a relação da identidade como metamorfose e identidade pressuposta. A fim de ampliar a perspectiva deste debate, buscaremos em Ariès (1978) as concepções do conceito de criança e infância. Com o propósito de discutir a percepção de qualidade do trabalho na educação infantil, traremos Zabalza (1998). Os interlocutores que trabalharão com conceitos relacionados à docência na educação infantil serão: Kramer (1992), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) e Azevedo (2013), entre outros que nos subsidiarão teoricamente no discorrer deste estudo.

É preciso compreender que todo o trabalho epistemológico exige do pesquisador empenho, dedicação e iniciação investigativa dedicados à pesquisa,

⁴ Apêndice A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (p. 181).

tendo em vista que o estudo e a reflexão acerca dos fenômenos que acontecem no campo educacional exigem a busca de dados e de pistas que lhe conduzirão às aproximações acerca de suas inquietações.

No próximo tópico, destacaremos as características que compõem o cenário desta pesquisa e, finalizando esta seção, trabalharemos o estado do conhecimento, momento em que serão abordados os descritores que nos ajudaram a selecionar as obras supracitadas, as quais possuem afinidade com o objeto deste estudo.

2.1 Cenário da pesquisa

Inicialmente, esclarecemos que as informações obtidas para a composição desta subseção, que fará a descrição do cenário lócus desta pesquisa, foram baseadas nos escritos constantes do projeto político pedagógico da escola, que receberá o nome fictício de Escola “Pedrinhas de Brilhante”, a fim de atender aos preceitos éticos da pesquisa científica e acentuar a preservação da identidade das participantes deste estudo. Lembramos que tais dados aqui descritos referem-se ao ano letivo de 2021, quando iniciamos a pesquisa na escola.

Outro fato que se deve levar em consideração é que os primeiros movimentos em busca da coleta de material para esta pesquisa ocorreram em meio ao período de alta contaminação pelo vírus da Covid-19, segunda onda.⁵ Isso reverberou determinadas dificuldades para encontrar uma escola que abrisse as portas para este trabalho, uma vez que as pessoas estavam se resguardando ao máximo e o mundo inteiro estava aprendendo a conviver com as incidências do vírus que assolava o mundo todo.

Nesse sentido, a partir do auxílio da professora orientadora da pesquisa, com o mapeamento das escolas da SEMEC que ofertam creche e pré-escola e com a solicitude da gestora da instituição em tela, chegamos até a EMEI “Pedrinhas de Brilhante”, no bairro da Maracangalha, na cidade de Belém/PA.

A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Belém, por meio da SEMEC, desde 4 de abril de 2016. Anteriormente, ou seja, até o ano de 2015, ela pertencia ao

⁵ A segunda onda da doença no Brasil chegou trazendo um grande rastro de mortes, fazendo com que o Brasil entrasse em um dos momentos mais graves da pandemia (Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/doencas/segunda-onda-de-covid-19-no-brasil.htm>).

SEDUC. Entretanto, no ano seguinte, 2016, foi repassada ao município de Belém, que assumiu a Instituição ofertando a educação infantil para as crianças da comunidade. Vale ressaltar que antes de ser recebida pelo município, lá funcionava o ensino fundamental menor.

A Instituição foi construída no interior de um conjunto habitacional de Belém que, em virtude do crescimento populacional de crianças no bairro, demandou o início de sua edificação.

Pensando em coadunar com as características do espaço que lhe acolheu como centro educativo das crianças dessa comunidade, a escola foi construída para atender os filhos e filhas de trabalhadores da circunvizinhança.

A princípio, como mencionamos anteriormente, ofertou o ensino fundamental, mantida pelo Estado, e atualmente, sob a responsabilidade do município, passou a ofertar todas as fases da educação infantil, revelando um potencial de atendimento às crianças do bairro e primando pelo ato de cuidar e educar como ações precípuas dessa fase inicial da educação das crianças.

A intencionalidade da escola visa construir com a comunidade educacional ações reflexivas e críticas acerca do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, por meio de uma gestão democrática, cujo pressuposto é a formação integral da criança.

Sendo assim, a escola conta com um quadro de funcionários para desenvolver suas atividades coletivamente, composto por uma diretora, sete professoras e oito funcionários que integram a equipe de apoio administrativo e operacional.

A instituição possui nove turmas de educação infantil difundidas entre berçário II, maternal I e II, jardim I e jardim II, todas atendidas na EMEI “Pedrinhas de Brilhante”.

No ano de 2021, foram matriculadas 214 crianças distribuídas nas turmas ofertadas, abrangendo a creche e a pré-escola, cuja classificação dos espaços segue disposta conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Distribuição de turmas da EMEI “Pedrinhas de Brilhantes”, 2021

N.º	CLASSE	TURMA
1	Berçário II	B22501
2	Maternal I	M1501
3	Maternal II	M22501 e 22502
4	Jardim I	J11101 e J11302
5	Jardim II	J22101 J22302

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Projeto Político Pedagógico da EMEI “Pedrinhas de Brilhante”.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, elaborado para o ano de 2021, traz como tema: “Acolher e educar na escola e no lar, em tempos de pandemia”. O projeto atual é o resultado de um trabalho de reflexão e de produção coletiva, com o objetivo de nortear o planejamento das ações pedagógicas que foram desenvolvidas na modalidade não presencial para o ano em tela, em função do momento de pandemia do novo coronavírus pelo qual passamos.

Medidas de segurança e protocolos de saúde foram adotados pela EMEI “Pedrinhas de Brilhante” para a segurança de toda a coletividade da escola.

Entre as medidas de prevenção e segurança estava o distanciamento social. Por essa razão, os desafios e as dúvidas com relação ao funcionamento das instituições educacionais foram desafiadores, principalmente àquelas que ofertam a educação voltada às crianças pequenas.

Diante desse contexto, a Escola ofereceu as atividades não presenciais no atendimento das crianças, observando as orientações das organizações de saúde, as quais foram assumidas pelos governos estadual e municipal de Belém. Entre as principais medidas, destacamos a proibição das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino, fato que obrigou a SEMEC a iniciar seu ano letivo de 2021 adotando a estratégia de atividades não presenciais no atendimento às crianças matriculadas nas escolas de educação infantil do município de Belém.

Nesse sentido, a EMEI “Pedrinhas de Brilhante” trabalhou suas atividades não presenciais, diversificando as formas de interagir com seus funcionários, com as famílias das crianças e com os alunos. Isso foi possível por ocasião das novas

estratégias pedagógicas adotadas, utilizando as aulas remotas direcionadas às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), matriculadas na escola lócus desta pesquisa.

As aulas remotas foram planejadas pela equipe técnica e docente e posteriormente repassadas às famílias, as quais, de posse dos dias e horários, organizaram em suas residências um local possível para que as atividades acontecessem de forma *on-line* com as crianças.

Dessa forma, os responsáveis pelos pequenos iniciaram as atividades posicionando equipamentos como: *tablets*, celulares ou ainda *notebooks* para que assistissem à programação elaborada para aquele dia. Por conseguinte, as educadoras criaram cartazes, jogos educativos, fantoches, músicas, entre outras propostas, a fim de realizar a interação com as crianças. É nesse momento que as famílias acompanharam as atividades, incentivando-as durante a interação, para que elas internalizassem a intencionalidade das atividades.

Assimilando a nova forma de interagir com as crianças, as professoras começaram a se relacionar virtualmente com os pequenos, perguntando sobre seu tempo, seu dia, como passaram os momentos com a família, entre outras interações que desenvolveram, organizando assim uma proposta pedagógica acolhedora, afetuosa e segura para as crianças e suas famílias.

Certamente, essa nova maneira de interagir não se compara com o alcance da relação presencial. No entanto, foi a forma encontrada mundialmente para dar continuidade à educação das crianças na pandemia.

Nesse sentido, a escola organizou suas atividades metodológicas de forma virtual, por meio da plataforma *google meet*, como é possível verificar em alguns exemplos a seguir:

Atividades desenvolvidas para as crianças do Berçário:

- Conversa *on-line* sobre as especificidades das crianças, estado geral de saúde e o comportamento na família (individual).
- Conversa sobre a situação familiar em tempos de pandemia; ligação individual.

- Envio fotográfico em grupo de *WhatsApp* da turma das lembranças das crianças em anos anteriores no espaço escolar.
- Trocas de mensagens, áudio, música cantada, conversa entre professoras e família-criança.
- Envio via *WhatsApp* de histórias infantis:
 - ✓ “Coelhinho Zezé em: Cadê todo mundo?”
https://youtu.be/RYmF7_3jdJA
 - ✓ “Meu nome é Zé e o seu qual é?” <https://youtu.be/NZPgqL1czg4>
 - ✓ “O livro dos sentimentos” <https://www.youtube.be/jofyz5gsdlw>
 - ✓ “Eu sou assim e vou te contar” <http://youtu.be/-R5zh-CxzQ>
- Brinde de boas-vindas.
- Blocos com atividades de pinturas, colagem e riscos e rabiscos.
- Envio de áudios em MP3 de cantigas de rodas infantis por *WhatsApp*:
 - ✓ “A canoa virou” – grupo Palavra Cantada https://youtu.be/_vmxj-adiPo
 - ✓ “O pião entrou na roda” <https://youtu.be/ltCrOvucshE>
 - ✓ “Peixe Vivo –Bob Zoom https://youtu.be/_g34ENRtLqA
 - ✓ “Ciranda cirandinha” <https://youtu.be/qzEcHMqqcuE>

Atividades desenvolvidas para as crianças do Jardim:

- Realização da acolhida das crianças e responsáveis por meio de vídeo de boas-vindas, informando sobre o início do ano letivo e como ocorreriam as aulas naquele primeiro momento.
- Orientação sobre a plataforma utilizada durante o período de aulas remotas e melhor conexão entre professores e crianças/família (*WhatsApp* e/ou *Google Sala de Aula*).
- Atividades/vídeos sobre o coronavírus, distanciamento social, higiene das mãos e uso de máscara.
- Contação de histórias por meio de envio e livros em PDF e *Podcasts* para ouvir histórias infantis e estimular a imaginação.

- Desenho livre: desenho para estimular a imaginação.
- Músicas: ouvir canções para trabalhar as emoções e a dança, além de estimular a psicomotricidade.
- Pintura: atividade mais dinâmica e divertida, que estimula a psicomotricidade e a criatividade.
- Vídeos de psicomotricidade: vídeos curtos com atividades de psicomotricidade, coordenação motora fina, coordenação global. Podem ser repetidos muitas vezes, em casa.
- Atividades impressas entregues no período quinzenal para as crianças, solicitando-se a devolutiva para acompanhamento e registro.

Vale ressaltar que a escola promoveu momentos presenciais, a partir de maio de 2021, por grupos de crianças em horários alternados, como: dia das mães; festa junina; comemoração do dia das crianças; mutirão de revitalização e paisagismo da área em frente à escola; festa de natal e encerramento do ano letivo. Houve ainda atendimento para as crianças do maternal II, com prioridade para as crianças com deficiência, por apresentarem maior dificuldade no ensino remoto.

O principal foco desenvolvido dentro dessa nova realidade contextual foi o planejamento da saúde física e mental das crianças matriculadas na escola.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) alertou para a vulnerabilidade da situação agravada pela obrigatoriedade do isolamento social, que em muitos causou adoecimento psíquico e provocou o aumento do estresse, ansiedade e depressão.

A Escola não deixou de pensar na saúde mental e física de seus professores, porteiros, auxiliares de limpeza, merendeiras, auxiliares administrativos, direção, entre outros, afinal essa era a equipe que deveria estar apta para atender as crianças em suas múltiplas dimensões física, psíquica, cognitiva, social, emocional e cultural com as famílias.

Por esse motivo, foram realizados encontros periódicos via plataforma *google meet* como forma de manter a interação e a comunicação entre os servidores da escola, as famílias e as crianças matriculadas.

A EMEI “Pedrinhas de Brilhante” trouxe como objetivo geral: Garantir o direito de acesso das crianças à educação, oportunizando o retorno das atividades escolares em 2021 de forma segura e acolhedora, a fim de preservar a saúde física e mental das crianças e de toda a comunidade escolar, no contexto de pandemia Covid-19.

Portanto, a escola apresentou como objetivos específicos as seguintes ações:

1. Promover o desenvolvimento das habilidades que envolvem o autocuidado e o autoconhecimento, incentivando a construção de uma autoestima positiva.
2. Proporcionar experiências pedagógicas prazerosas para que as crianças e suas famílias se sintam bem acolhidas nesse novo formato de aprendizagem.
3. Estabelecer uma relação de interação entre família e escola, assim como entre os grupos de funcionários da escola com base no respeito, solidariedade e confiança.
4. Sensibilizar os alunos, seus familiares e funcionários da escola sobre a importância da adoção de hábitos saudáveis, como a prática de exercícios físicos, para uma melhor qualidade de vida.
5. Trabalhar o controle e o equilíbrio emocional e afetivo das crianças e funcionários, que favoreçam as interações no grupo familiar, profissional e com seu meio social.
6. Promover o desenvolvimento das habilidades necessárias ao pensar, sentir, se expressar e se relacionar com o mundo.
7. Fortalecer as relações socioafetivas e os laços de compromisso entre escola e a família na divisão das responsabilidades, no que diz respeito ao cuidado e educação das crianças.

No currículo da educação infantil, é importante observar que o planejamento pedagógico aponta para as várias maneiras de como realizar o acompanhamento das crianças no momento de sua interação com o outro, em que pode ocorrer entre seus pares, entre elas e as educadoras, ou ainda entre elas e o meio social em que se encontram. Isso caminha tanto na direção de suas atividades cotidianas quanto na

construção de conhecimentos futuros, a fim de favorecer o desenvolvimento crítico do pensamento das crianças, como ser histórico em desenvolvimento.

Portanto, conforme o Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI), existem seis eixos temáticos que devem ser trabalhados com os pequenos aprendizes, até os 5 anos de idade, que são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática e natureza e sociedade.

Sendo assim, a proposta é que o professor trabalhe, diariamente, esses eixos com as crianças, de forma lúdica, a partir das brincadeiras, da contação de histórias, da musicalidade, por meio das canções e cantigas, nos jogos pedagógicos, entre outras atividades que proporcionem ampliar o imaginário das crianças e aumentar seu potencial de criatividade e interação social (BRASIL, 2010).

Dessarte, observamos que a proposta curricular da EMEI “Pedrinhas de Brilhante” trabalhou os seguintes conteúdos de linguagem com as crianças matriculadas no ano de 2021:

Conteúdo – linguagem

Linguagem Escrita:

Leitura literária, contação e encenação de histórias infantis via plataforma de compartilhamento de vídeos, desenho e pinturas livres, atividades de coordenação motora grossa e fina.

Linguagem Musical:

Músicas ouvidas e cantadas, cantigas de roda e diferentes sons instrumentais.

Linguagem da Natureza e Sociedade:

Noções de hábitos saudáveis e de cuidados com o corpo e mente (higiene, alimentação, prevenção de doenças e combate ao *stress*), jogos de socialização com familiares e amigos.

Linguagem Jogo Simbólico:

Brincadeiras e jogos *on-line*.

O desenvolvimento do conteúdo de linguagens na educação infantil reflete contribuições importantes da escola para o equilíbrio emocional e cognitivo das

crianças. A linguagem musical, por exemplo, trabalha as emoções, os sentimentos, a afetividade e a concentração dos pequenos ao ouvirem a música e deixarem-se envolver por ela.

Nesse sentido, as autoras Kramer e Santos (2011, p. 16) descrevem bem o sentido da estética, do belo, da arte no pensamento de Vygotsky, quando revela que: “A Arte – nas suas mais variadas formas de expressão – é catarse, expressão emotiva que se constitui produção histórico-cultural”.

Portanto, realizar as atividades lúdicas direcionadas ao bem-estar das crianças, trabalhando ações que privilegiem o alcance das dimensões sociais, políticas e estéticas do currículo, demonstrou ser uma excelente alternativa para a diluição das tensões e problemas inerentes ao momento vivido de pandemia.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Nesta pesquisa, as participantes foram três professoras da educação infantil, pertencentes ao quadro funcional da EMEI “Pedrinhas de Brilhante”, na cidade de Belém/PA, todas lotadas no quadro de servidores efetivos da SEMEC.

Por ocasião das restrições de contatos físicos, visando evitar aglomerações de pessoas na escola, dada a ocorrência da pandemia provocada pelo novo coronavírus, ficamos atentos às regulações vigentes necessárias à realização das entrevistas com as docentes, a fim de obedecer aos critérios elencados nos itens 1⁶ e 2⁷ do Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que tratam do meio virtual e da forma não presencial da pesquisa, respectivamente.

É preciso ressaltar que, a princípio, pensávamos em realizar as entrevistas narrativas de maneira virtual, em conformidade com as medidas de segurança previstas pelo Ministério da Saúde, ou seja, com o auxílio das ferramentas virtuais do

⁶ Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve o uso da internet (como *e-mails*, *sites* eletrônicos, formulários disponibilizados por programas etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

⁷ Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.

google meet e do *google forms*⁸ (formulário *on-line*), com a necessidade de este último ser enviado antecipadamente, por *e-mail*, às professoras.

No entanto, com o avanço da campanha de vacinação em nossa região e os níveis de estabilidade considerados satisfatórios ao controle do avanço da doença, foi possível prever mudanças na metodologia. Assim, passamos a desenvolver as entrevistas no próprio local da pesquisa, a escola, resguardando os cuidados sanitários estabelecidos, bem como adotando o uso de máscara, álcool em gel, distanciamento social, apresentação da carteira de vacinação, entre outros.

Dessa maneira, a nova possibilidade da trilha metodológica contribuiu para a produção de registros fotográficos nos ambientes educacionais e maior familiaridade do pesquisador com o objeto desta pesquisa, com o intuito de garantir maior aproximação e inferências com relação ao *corpus* da pesquisa.

A opção pela escolha de três participantes para a entrevista narrativa se deu em função do propósito de colher informações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na creche e na pré-escola, uma vez que a educação infantil tem a intenção de reconhecer as especificidades dos diferentes grupos etários que compõem essa etapa da educação.

Dessarte, a intenção da pesquisa priorizou alcançar as entrevistas narrativas de professoras que trabalham com as crianças da creche e da pré-escola, envolvendo neste estudo as duas fases que compõem a educação infantil.

Por ser oportuno, optamos por entrevistar três professoras da creche que trabalham com as crianças do maternal I e maternal II, abrangendo os pequenos na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e outra que trabalha com crianças da pré-escola, Jardim I, envolvendo a faixa etária dos 4 anos a 5 anos e 11 meses, contemplando assim a riqueza das memórias das professoras que se encontram em pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico no âmbito da educação infantil.

Como parte dos fatores éticos, utilizamos pseudônimos como recurso alusivo aos nomes fictícios dados às professoras, a fim de salvaguardar a identidade das

⁸ Em conformidade com a normativa prevista no Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

docentes que fizeram parte da pesquisa. Por isso, nomeamos as professoras com a alcunha singela de pedras de brilhantes, fazendo alusão ao brilho que resplandecem as docentes quando se dispõem ao ato pedagógico de cuidar e educar crianças, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Identificação das professoras participantes da pesquisa

N.º	PROFESSORA/PSEUDÔNIMO	CLASSE	NÍVEL TRABALHADO
1	Safira	Maternal I	Creche
2	Jade	Maternal II	Creche
3	Esmeralda	Jardim I	Pré-Escola

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que no primeiro contato que estabelecemos com as professoras deste estudo elas ficaram preocupadas em participar presencialmente das entrevistas, em razão do momento delicado de pandemia que ainda se manifestava alto naquela ocasião, mas, com o avanço da vacinação e diminuição dos casos da doença, elas concordaram voluntariamente em fazer parte, por reconhecerem o valor da pesquisa científica e o favorecimento de sua contribuição para o entendimento desse objeto de estudo, que busca compreender a construção da identidade docente e refletir sobre as práticas pedagógicas no espaço educacional infantil.

2.2.1 Critérios de inclusão e de exclusão

Esta pesquisa teve como critério de inclusão três docentes atuantes na educação infantil, há pelo menos cinco anos, concursadas, pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Belém e que se encontram devidamente lotadas na Escola lócus desta pesquisa, a EMEI “Pedrinhas de Brilhante”.

Elegemos também como critérios de inclusão realizar entrevista narrativa com duas professoras da creche e uma da pré-escola, ambas lotadas na escola em tela, a fim de nos aproximarmos das percepções docentes que trabalham com os diferentes grupos etários que constituem a etapa da educação infantil. Por essa razão, optamos por: duas professoras que trabalham com as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e uma que trabalha com crianças pequenas (4 anos a 5 anos e

11 meses), uma vez que essa é a faixa etária estabelecida para o atendimento das crianças nas DNCEI (2010).

Para melhor compreensão dos diferentes grupos etários⁹ que compõem a primeira etapa da educação básica, montamos o Quadro 3 cuja ilustração permite observar as idades diferenciadas das crianças atendidas na educação infantil, bem como o grupo etário em que trabalham as professoras integrantes desta pesquisa:

Quadro 3 – Grupo etário de trabalho dos sujeitos desta pesquisa

EDUCAÇÃO INFANTIL		
CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	Profas. Jade e Safira	Profa. Esmeralda

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Optamos por entrevistar as professoras desses dois grupos etários que integram a educação infantil, creche e pré-escola, primeiramente para compreendermos melhor a formação da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica nos trabalhos desenvolvidos com esses grupos, bem como pela possibilidade de estender essa percepção por toda a educação infantil, uma vez que a escola, sede desta pesquisa, oferta à comunidade local matrícula de crianças desses grupos.

Por ser oportuno, ressaltamos a importância do critério de inclusão relacionado ao tempo, de no mínimo cinco anos de efetivo exercício docente na educação infantil, uma vez que consideramos esse período um tempo razoável para analisar a identidade docente nessa etapa educacional.

As respectivas participantes foram resguardadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ancorado em aspectos legais como a Resolução 510, de 7 de abril de 2016, que discute ética na pesquisa.

⁹ Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da educação infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2018, p. 44).

Como critérios de exclusão foram afastadas desta investigação as docentes que não trabalham com a educação infantil e que não possuem vínculo efetivo com a SEMEC, visto que o foco deste estudo encontra-se na percepção da identidade docente e sua interface com as práticas pedagógicas das professoras efetivas que atuam na creche e pré-escola, ambas fases integrantes da educação infantil.

Outro fator de exclusão refere-se às docentes que tenham menos de cinco anos de efetivo exercício na educação infantil, pois julgamos importante levar em consideração o tempo dedicado à docência, a fim de percebermos sua identificação com o trabalho dedicado às crianças e como esse tempo poderá influenciar as práticas pedagógicas.

Por fim, não entrevistamos docentes que não pertençam ao quadro de lotação da EMEI “Pedrinhas de Brilhante”, uma vez que optamos por trabalhar com as professoras da educação infantil dessa Unidade Educacional de Belém. Portanto, esses são os critérios de exclusão que farão parte do delineamento deste estudo.

2.3 Caminhando pela perspectiva sócio-histórica na abordagem qualitativa

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1996, p. 155).

A construção do campo metodológico requer uma longa caminhada, em meio a tantas possibilidades, uma pausa, uma reflexão, um olhar direcionado ao caminho que devemos seguir. O primeiro passo continua sendo essencial para iniciar o percurso, e a trilha que antes era multifacetada vai se delineando claramente à medida que se decide por onde ir e aonde se quer chegar.

Assim, vislumbramos o campo metodológico como um caminho que se faz ao caminhar. Parece pleonástico, mas não o é; o realce será sempre um convite ao belo, um refúgio para descansar do enfado ou ainda uma estratégia estimulante ao ato de caminhar.

Por assim entender a valorização do percurso, elegemos para este estudo o caminho pela abordagem qualitativa acompanhada da visão descritiva em conformidade com os estudos de Minayo (2002), que compreende essa abordagem

como uma possibilidade propícia às investigações particulares, portanto subjetivas. Vale ressaltar que esse tipo de pesquisa se movimenta direcionada a aspirações, singularidades, costumes, valores, crenças e atitudes que não podem ser reduzidos à mera instrumentalização de variáveis.

Nesse sentido, compreendemos que a incursão pela abordagem qualitativa não se destaca pela aferição da quantidade de ocorrência dos fatos, mas pela forma como eles acontecem. Assim, percebemos que essa abordagem será promovida pelo: “[...] desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado” (CRESWELL, 2007, p. 186).

Portanto, é com esse entusiasmo que anunciamos o campo metodológico deste trabalho, o qual nos ajudará a compreender o passo a passo do caminho trilhado neste estudo e que descreverá acerca do método, das técnicas e dos instrumentos utilizados para a elucidação da pesquisa.

Para tanto, faremos uso da instrumentalização voltada à construção de uma perspectiva sócio-histórica, a partir do pensamento filosófico de Vygotsky (1991) à luz de Freitas (2002) e Molon (2008). Logo, propomos conciliar a pesquisa qualitativa com uma abordagem sócio-histórica, revelando que uma das preocupações deste estudo será “[...] compreender os eventos investigativos, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, interagindo o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

Antes de seguirmos pelo campo sócio-histórico, descrito neste texto, será necessário realizar alguns esclarecimentos, uma vez que optamos por discorrer os estudos referendados por Freitas, M. (2002) e Molon (2008), que utilizam a terminologia “sócio-histórica” em pesquisas sobre Vygotsky. No entanto, é importante ressaltar que outros estudos se destacam na atualidade, revelando outra nomenclatura dada ao mesmo campo, denominado de histórico-cultural.¹⁰

Dessarte, não podemos eximir de destacar a pesquisa realizada por Prestes (2010), que focaliza em sua tese de doutorado as análises de traduções de Vigotski no Brasil. Inclusive, quando ressaltar que a correta grafia dada ao nome do teórico

¹⁰ Nomenclatura utilizada pelos grupos de pesquisas da teoria de Vigotski no Brasil.

estudado registra-se como Vigotski, com dois “is”, e não Vygotsky, como registram as primeiras estudiosas do mesmo autor.

Julgamos importante tecer essas observações, visto que o leitor interessado nos estudos sobre esse campo poderá encontrar divergências na escrita, bem como nas traduções ligadas à sua teoria. Por essa razão, mencionamos que essas ocorrências surgem em trabalhos científicos, à medida que a pesquisa sobre o teórico e sua abordagem é realizada com maior profundidade.

Voltando ao que postula Freitas, M. (2002), interlocutora que elegemos consultar para aproximarmos-nos do campo sócio-histórico, depreende-se ser visível a necessidade de interpretar as trajetórias históricas do homem em seu contexto local para compreender os aspectos gerais que alcançam as dimensões sociais, culturais e políticas da sociedade. Ademais, as atribuições advindas do conhecimento histórico comumente se encaminham para a compreensão das subjetividades e das particularidades dos sujeitos, abrangendo ainda suas organizações em determinados tempo e espaço.

As arguições da autora destacam que a perspectiva sócio-histórica traz o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, uma vez que ele é a base sustentadora dessa abordagem social, portanto é um campo teórico abrangente que expressa seus métodos conceituais em registros de uma filiação dialética.

Dessa maneira, Vygotsky (1896-1934), segundo Freitas (2002), ressalta uma crise que ele identificou como a “crise da psicologia” vivenciada em seu tempo. Assim, percebeu um debate dual entre os modelos que favoreciam em determinados momentos a mente e os aspectos internos do indivíduo, em outros, a conduta externa do sujeito, condições essas que resultam em prejuízos para a concepção do ser social. Nesse sentido, ele propôs um método que seria capaz de superar essa problemática, propondo estudar o homem em sua completude, em uma unidade que reúne corpo e mente. O método seria capaz de compreender o indivíduo como um ser biológico, social, humano e integrante de um processo sócio-histórico.

Por conseguinte, Freitas, M. (2002) diz que Vygotsky debruçou-se sobre estudos voltados à superação da crise encontrada na psicologia, advertindo que “conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera

descrição e avançar para a explicação, deve ser também uma das metas da pesquisa” (FREITAS, M., 2002, p. 23).

Assim, para melhor depreender o alcance da perspectiva sócio-histórica, Freitas, M. (2002) exemplifica descrevendo que, na abrangência das ciências naturais, o investigador se depara com um objeto mudo, ou seja, o pesquisador fala do objeto ou sobre ele, adotando uma postura monológica. Já nas ciências humanas o objeto de estudo é o próprio homem, pois está diante de um campo que faz a descrição da mediação entre sujeitos, e não exclusivamente entre sujeito e objeto. Portanto, a autora aduz que há uma relação entre sujeitos mediada pela linguagem, e o objeto de estudo nessa perspectiva passa a ser o próprio sujeito da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa sobre o viés do campo teórico sócio-histórico permitirá ao pesquisador um olhar crítico sobre os problemas atuais da sociedade, remetendo a uma análise criteriosa das evidências mediada entre sujeitos.

De toda maneira, é possível perceber que a perspectiva sócio-histórica, anunciada por Vygotsky, parte da compreensão de que as funções mentais superiores constituem-se no social, na relação com o outro e, portanto, implica dizer que ocorre um processo interativo mediado pela função da linguagem.

Ademais, Kramer e Santos (2011, p. 15), buscando a compreensão central da linguagem na teoria de Vygotsky, ressaltam que ela constitui a consciência e estabelece as atitudes e o modo de agir das pessoas, uma vez que: “Tudo o que fazemos, dizemos, os gestos, a linguagem, as ações, valores expressos, comportamentos, hábitos, o conhecimento, a arte e o agir ético são feitos de e se fazem na linguagem”. Por conseguinte, a mediação que se dá por meio da linguagem é bem evidenciada na teoria sócio-histórica.

Logo, o trabalho de pesquisa acontece numa relação dialética, que sugere um desenvolvimento das interações que se estabelecem mediadas pelo pesquisador.

Molon (2008) é outra autora que trazemos para o debate neste estudo. Ela chama atenção para a especificidade do trabalho pautado pela visão social, quando diz que a abordagem sócio-histórica apresenta uma complexidade “[...] das relações indissociáveis entre sujeito e realidade, considerando como o pesquisador vai se constituindo na trajetória da investigação, como constitui e é constituído pelos e nos outros envolvidos direta e indiretamente” (MOLON, 2008, p. 56).

Portanto, observa-se o processo dos fatos durante o tempo da pesquisa. O envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo deve diminuir as lacunas que se formam quando se busca apreender suas especificidades. No entanto, este último nem sempre é um objeto, podendo ser nesse caso outro sujeito da relação. Por esse entendimento, vemos que a relação entre sujeitos traz novas experiências, novos aprendizados a partir das interações que se estabelecem no percurso da elaboração do trabalho de pesquisa.

A autora diz que a atividade humana é mediada social e semioticamente por sujeitos. Assim, a atividade de pesquisa, que é essencialmente humana, será mediada como uma prática social, política, ética e estética, que visa a criação de um novo conhecimento.

Segundo Molon (2008, p. 59), essa abordagem social enfatiza a subjetividade como uma questão política e ressalta a importância do método que experimenta, de certa forma, “a indissociabilidade entre o pensar, o falar, o olhar, o sentir, o fazer e o inventar, uma vez que, no processo de investigação, o sujeito submetido a um procedimento de pesquisa apresenta-se na complexidade das experiências vividas”.

Molon (2008) retoma o foco sobre as questões subjetivas, explicando que Vygotsky deixa claro que os fenômenos subjetivos não existem por si sós, os quais não estão isolados da dimensão espaço-tempo nem de suas causas. A abordagem sócio-histórica é dinâmica e processual. Portanto, ela procura pela origem e causa dos fenômenos, sabendo que eles estão em constante movimento.

Nesse sentido, após leitura do campo epistemológico proposto por Vygotsky (1991), notamos que emergiram duas categorias que se expressam na perspectiva sócio-histórica e que deverão nos subsidiar na compreensão dos fenômenos sociais que nascem a partir desse campo, qual seja a mediação docente e a subjetividade do sujeito social.

Ressaltamos que a terceira categoria analítica deste estudo é a metamorfose, que emerge a partir da teoria sobre identidade humana de Ciampa (1998a), quando apresenta esse conceito como assunto fundante em seus estudos propostos sobre identidade, o qual detalharemos mais adiante na quarta seção.

Sendo assim, observando a sequência em que as categorias surgem no texto, justificamos a opção pela primeira categoria analítica que se manifesta, a mediação

docente, uma vez que nosso foco de estudo segue o percurso investigativo em busca de melhorias direcionadas às práticas pedagógicas, mediadas pelas professoras.

Dessarte, Rego (1995, p. 115), com relação à primeira categoria, diz que é a partir da abordagem sócio-histórica que destaca a importância da mediação do professor na dinâmica da interação das crianças com os objetos do conhecimento, uma vez que “[...] a função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento mediador das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento”.

Portanto, destacando a pertinência da mediação feita pelo professor ao aluno, chegamos ao conceito elaborado por Vygotsky (1991) que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP),¹¹ revelando ser a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial que o sujeito do conhecimento adquire, uma vez que “ela define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Na oportunidade, esclarecemos a origem da segunda categoria analítica deste estudo, a subjetividade do sujeito social, por entendermos que esta pesquisa mergulha num campo essencialmente subjetivo, dinâmico, de caráter histórico, o qual deverá levar em consideração as subjetividades dos sujeitos da pesquisa, suas preferências, as dimensões que se reportam às manifestações dos desejos, sonhos, afetos, sentimentos, daquilo que lhe é satisfatório ou insatisfatório, que diz respeito a suas experiências de trabalho e idiosincrasias.

É interessante perceber que as questões subjetivas fazem parte das humanidades e, portanto, estão sujeitas à manifestação da cultura e das práticas sociais que estabelecem na convivência com o outro. Logo, Kramer e Santos (2011) corroboram esse entendimento, trazendo o pensamento de Vygotsky (1991) que se reporta às subjetividades quando são impressas nas práticas e nas interações dos sujeitos. Assim, expressam que:

¹¹ Julgamos importante ressaltar o que nos aponta Prestes (2010, p. 173) sobre a terminologia que mais se familiariza com o idioma russo quando traduz esse conceito para o português: “defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo zona *blijaichego razvítia* é **zona de desenvolvimento iminente**, pois sua característica essencial é a possibilidade de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência”.

O mundo social e cultural escreve em nós seus sentidos, nos marca e, nesse processo, os sentidos que vão sendo impressos nas práticas e interações formam a consciência, a mente, a visão que temos do mundo, da história e dos outros (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 15).

Nesse sentido, Kramer e Santos (2011) reiteram que os conceitos espontâneos, ou seja, os subjetivos, circulam predominantemente no cotidiano, nas relações diárias, e são considerados como ascendentes. Por sua vez, os conceitos científicos, ou seja, os objetivos, são descendentes, e não impostos. No entanto, esses conceitos se cruzam e desse encontro ocorre o confronto ou a conciliação das ideias.

Portanto, visando conciliar os conceitos científicos e espontâneos, recorreremos à pesquisa científica, com base no conhecimento historicamente sistematizado, e harmonizamos seu encontro com a valorização das subjetividades, dando voz às professoras, a partir das narrativas de vida que se expressam, revelando os fenômenos que almejamos conhecer.

Ao aprofundarmos este estudo, observamos que outra discussão teórica inerente ao objeto desta pesquisa emerge. Dessa forma, conseguimos chegar até a terceira categoria analítica deste estudo, que surge a partir da teoria sobre a identidade, pautada por Ciampa (1998a), e que vem corroborar a compreensão dos fenômenos que se aproximam da construção da identidade docente e sua interface com a prática pedagógica.

Partindo desse entendimento, que investiga a construção da identidade humana, enfatizamos que a metamorfose, terceira categoria analítica deste trabalho, surge no âmbito dos estudos propostos por Ciampa (1998b, p. 88), em sua teoria da identidade humana, a qual o autor define como “[...] o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas”. Segundo o autor, essa é a investigação precípua e a questão central da psicologia social.

Necessário se faz lembrar que esta pesquisa é um estudo qualitativo em educação, conseqüentemente ela se fundamenta sobretudo na dimensão da interpretação e análise de dados coletados tanto no momento da construção do referencial teórico quanto a partir do *corpus* da pesquisa de campo, momento fundamental em que se reúnem os dados para a identificação e construção das

categorias analíticas e temáticas, como nos explicam Oliveira e Mota Neto (2011, p. 122):

As categorias analíticas emergentes são as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta dos dados, por meio das entrevistas e outras técnicas realizadas com os participantes.

Nesse caso, ressaltaremos as razões pelas quais emergiram as categorias analíticas que fazem parte da construção do campo epistemológico em que se embasa esta pesquisa, visto que as duas primeiras foram extraídas da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1991) e a terceira, dos estudos voltados à construção da identidade, segundo Ciampa (1998a).

Dessarte, enfocamos as três categorias que possuem forte ligação com os elementos que constituem e classificam as especificidades apontadas no objeto de estudo desta pesquisa, a qual deseja investigar a construção da identidade docente na educação infantil e sua interface com a prática pedagógica. Portanto, apontamos as três categorias analíticas como: a) mediação docente; b) subjetividade do sujeito social; e c) metamorfose.

É possível compreender a importância das classificações supradescritas, em função de que:

a) A categoria mediação docente: surgiu por ocasião do percurso investigativo deste estudo, que se dedica a buscar melhorias direcionadas às práticas pedagógicas mediadas pelas professoras da educação infantil às crianças da EMEI “Pedrinhas de Brilhante”.

b) A categoria subjetividade do sujeito social: manifestou-se em virtude de a abordagem social ressaltar a subjetividade do sujeito como uma questão essencialmente relativa a suas idiossincrasias, por também se referir a um contexto que é dinâmico, histórico e social, e que interfere nas dimensões subjetivas e objetivas das participantes desta pesquisa.

c) A categoria metamorfose: despontou-se em razão das transformações pelas quais passaram as professoras durante o processo do “vir-a-ser” professor, momento em que vai se construindo a identidade das professoras a partir das vivências e das experiências acumuladas durante a trajetória de vida docente na educação infantil.

Para melhor identificarmos as categorias que se destacam neste estudo, elaboramos o Quadro 4 com a finalidade de, didaticamente, visualizar as categorias analíticas, as categorias temáticas e as unidades temáticas evidenciadas neste trabalho:

Quadro 4 – As categorias de análise

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES TEMÁTICAS
❖ MEDIAÇÃO DOCENTE	• Prática Pedagógica	_____
	• Cuidar e Educar	➤ Afetividade
		➤ Sensibilidade
❖ SUBJETIVIDADE DO SUJEITO SOCIAL	• Sonho e Realidade	_____
	• Satisfação/Insatisfação	_____
❖ METAMORFOSE	• Trajetória Docente	_____
	• Identidade Docente	_____

Fonte: Elaborado pela autora a partir do desenvolvimento da pesquisa.

As categorias temáticas e as subcategorias anunciadas no Quadro 4 serão problematizadas posteriormente na seção de análise dos dados, a fim de que o leitor compreenda como surgiram e por que seus desdobramentos fazem parte deste trabalho.

2.4 O estado do conhecimento

Para a realização desta pesquisa sobre as narrativas de vida de professores da educação infantil: memórias docentes e identidades em construção, foi necessário situar este debate a partir de produções científicas referentes à temática que se anuncia, com a finalidade de conhecer a notabilidade deste estudo para o campo da educação, bem como a importância do reconhecimento da prática pedagógica do/a professor/a da educação infantil e seu processo de identidade docente.

Para tanto, foi preciso realizar um levantamento sobre as obras que têm relação com o objeto de conhecimento deste estudo, que versam sobre a identidade docente na educação infantil e sua interface com as práticas pedagógicas. Vale ressaltar que essa ação é importante para que tenhamos uma visão panorâmica de como se localiza

a intenção da pesquisa no cenário educacional, bem como para percebermos de que forma ela avança e se diferencia das investigações ligadas a esse tema.

É fundamental saber o que já foi produzido a esse respeito, em que tempo ou período essas produções se concentram mais ou ainda menos. Outrossim, dá-nos a possibilidade de saber quais autores vêm à baila quando anunciamos os descritores afins desta investigação, bem como o que precisamos avançar neste estudo.

Isso posto, todas essas observações nos direcionam à construção deste trabalho como um intento atual, necessário e de importante contribuição para o conhecimento científico e para a elucidação do objeto de estudo desta pesquisa.

Ressaltamos que, a princípio, desejávamos realizar o recorte temporal das obras consultadas em cinco anos, de 2015 a 2020, porém não foi possível esse delineamento, visto que as produções inerentes a cada descritor elencado surgiram em tempos diferenciados (2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) e também por não haver, até o momento da investigação, uma concentração única dos descritores, mas um espaçamento anual entre as produções encontradas nos repositórios, o que foi possível identificar à medida que avançávamos na pesquisa.

Portanto, justificamos a impossibilidade da primeira intenção, uma vez que o próprio objeto de estudo vai delimitando o recorte temporal ao qual devemos nos submeter. Sendo assim, elegemos o parâmetro em oito anos, de 2012 a 2019, por considerarmos importante a percepção das produções acadêmicas construídas nesse período e pela elucidação que trazem referente ao objeto foco deste estudo.

Além disso, consideramos prudente observar as pesquisas mais recentes e compará-las com outras mais antigas a fim de identificar os avanços e também as reflexões acerca desse tema no campo científico da pesquisa. Por exemplo, as produções referentes à “Prática Pedagógica na Educação Infantil” têm maior concentração entre os anos de 2018 a 2019. No entanto, trouxemos um estudo dissertativo de 2013, realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a fim de comparar as práticas pedagógicas trabalhadas em tempos diferenciados e as influências recebidas por ocasião do tempo e das atualizações de base legal na legislação vigente.

Por conseguinte, informamos que foram realizadas buscas de dissertações e teses nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES),¹² de 2012 a 2020; pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA),¹³ em todas as produções desse repositório, de 2007 a 2020; por fim, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA),¹⁴ de 2012 a 2020.

Feitos os esclarecimentos necessários, com relação ao recorte temporal para esta investigação, justificamos o tempo em oito anos, em razão do próprio objeto de estudo que apontou as pesquisas a seguir, bem como promoveu a demarcação dessa temporalidade.

Essa análise traz a revisão das produções referentes aos Estados: do Maranhão (UFMA); Mato Grosso do Sul (UFMS); São Paulo (UNICAMP); Brasília (Universidade Católica de Brasília – UCB); Santa Catarina, na região de Chapecó - (UNOCHAPECÓ), Minas Gerais, em Viçosa (UFV); Espírito Santo (UFES); Rio de Janeiro (UERJ); e no Estado do Pará (UFPA e UEPA).

Nesse sentido, foram elencadas para este estudo doze produções científicas, sendo onze dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Vale ressaltar que as produções foram selecionadas a partir de três descritores que promoveram a movimentação das investigações que nos auxiliam na compreensão do estado do conhecimento.

Portanto, trabalhamos em face desses descritores: a) “Prática pedagógica na educação infantil”; b) “Construção da identidade docente”; e c) “Narrativas de vida de professores”.

Pensando em aprimorar a percepção das produções encontradas para este estudo, a partir dos referidos descritores selecionados, elaboramos o Quadro 5, contemplando as seguintes informações: descritores utilizados nas buscas; ano de elaboração das obras; base de dados à qual pertence a produção; e a localidade/Estado em que foi defendida.

Quadro 5 – Demonstração dos descritores, ano, base de dados e a localidade/estado de origem das obras encontradas para este estudo

¹² Base de dados da CAPES: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹³ Base de dados do PPGED/UEPA: https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650

¹⁴ Base de dados PPGED/UFPA: <http://repositorio.ufpa.br/>

DESCRITOR	ANOS DAS OBRAS	BASE DE DADOS	LOCAL/ESTADO
1. Prática pedagógica na educação infantil	2013	UFMA	Maranhão
	2018	PPGED/UFPA	Pará
	2018	PPGED/UEPA	Pará
	2019	PPGED/UEPA	Pará
2. Identidade docente	2014	CAPES	Mato Grosso do Sul
	2015	CAPES	São Paulo
	2016	CAPES	Brasília
	2017	CAPES	Santa Catarina
3. Narrativas de vida de professores	2012	CAPES	Minas Gerais
	2014	CAPES	Rio de Janeiro
	2016	CAPES	Espírito Santo
	2016	PPGED/UEPA	Pará

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos descritores utilizados neste estudo: “Prática pedagógica na educação infantil”, “Identidade docente” e “Narrativas de vida de professores”.

Ressaltamos que a partir do Quadro 5 foi possível tecer algumas inferências depreendidas por ocasião das relações descritas no recorte de tempo das produções encontradas, as quais nos ajudaram a esclarecer os pontos mencionados a seguir:

a) Ao utilizarmos o descritor “Prática pedagógica na educação infantil”, foi possível observarmos que as produções se apresentam dispostas em tempos de concentração mais atuais, com exceção da primeira, de 2013, que aparece como mais antiga. No entanto, as demais surgem em uma sequência crescente e em uma repetição de anos mais recentes, pautadas pela seguinte disposição: 2013, 2018, 2018 e 2019.

b) Ao adotarmos o descritor “Identidade docente”, verificamos que as produções se apresentam em uma frequência de ano após ano, em que se depreende que o tema vem ganhando destaque e interesse no campo investigativo, por se apresentar em uma sequência anual crescente: 2014, 2015, 2016 e 2017.

c) Quando pesquisamos sobre o descritor das “Narrativas de vida de professores”, constatamos que ele nos possibilitou a apreciação de obras em anos mais antigos, necessitando maior empenho na investigação para localizarmos produções atualizadas. Dessa maneira, foi possível encontrar obras e uma frequência aproximada de dois em dois anos, descritas assim: 2012, 2014, 2016 e 2016.

Quanto à análise feita sobre o tópico “Localidade e/ou Estado” onde as obras foram defendidas, temos a considerar que o primeiro descritor (Prática pedagógica na educação infantil) aparece com bom percentual de incidência no Estado do Pará. Com relação aos demais descritores, as produções seguem bem distribuídas pelos Estados e Distrito Federal mencionados no Quadro 5. Vale ressaltar que investimos na verificação de obras o mais próximo possível de nosso objeto de estudo, que relaciona a construção da identidade docente e a prática pedagógica na educação infantil.

Na oportunidade, esclarecemos que mais adiante, ainda neste tópico, elaboramos o Quadro 9, cujo descritor refere-se ao método da “História de vida”. Ressaltamos que tal quadro não concerne ao quarto descritor deste estudo, mas ao descritor que foi investigado antes de este texto ser submetido à qualificação da banca avaliadora, que sugeriu a mudança no método da pesquisa de “História de vida” para “Narrativas de vida”. Ressaltamos que a sugestão foi acatada e que a consideramos coerente para a continuidade intencional do método.

É importante compreender que o método das Narrativas coaduna-se bem com a proposta intencional desta pesquisa, uma vez que se refere mais especificamente ao momento de vida do participante que o investigador deseja conhecer, enquanto o método da História de vida é mais abrangente e visa ampliar a percepção do campo experienciado por esses sujeitos. Todavia, esta última preocupa-se em contemplar as várias etapas de vida do participante: desde a infância, passando pela adolescência, fase adulta até o momento atual, se for o caso. Portanto, o método da História de vida acaba reunindo peculiaridades outras que não correspondem com a proposta investigativa deste estudo. Eis a razão por que foi necessária a mudança.

Duarte (2002, p. 140) nos diz que uma pesquisa pode seguir determinado caminho e em dado momento verificar que outro percurso se ajusta melhor com a definição do objeto que deseja investigar, ou seja: “É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado, e pronto para ser coletado e analisado”.

Assim, observamos que é o que acontece com o método; ele vai em busca de “dados da realidade” que necessita para desempenhar sua missão, de compreender melhor o objeto de estudo. No entanto, ele precisa de instrumentos adequados para realizar a coleta.

Por isso, Duarte (2002) concorda com Brandão (2000) quando este último se reporta à importância de se optar pela metodologia mais viável à construção do objeto, ressaltando que:

[...] a tão afirmada, mas nem sempre praticada, “construção do objeto” diz respeito entre outras coisas, a capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (DUARTE, 2002, p. 140).

Nesse sentido, compreendemos a real necessidade de ajustar o método ao objeto de pesquisa e o quanto esse ajuste implicará as tarefas posteriores, que precisam fluir com mais segurança e assertividade diante da proposta que se deseja investigar e, assim, seguir o estudo percorrendo os fenômenos que são próprios de sua particularidade.

Galvão (2005, p. 328) buscou em Connelly e Clandinin (1990) compreender a diferença entre narrativa e história, revelando ter singularidades entre elas, uma vez que: “O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se caracteriza numa narrativa. Deste modo, para aqueles autores, narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo”.

É preciso compreender o inter-relacionamento da história e do discurso que se encontram de forma mútua no universo das narrativas. Por essa razão, Bruner (1991) ressalta a necessidade de organizarmos as experiências diárias e os vários episódios

da condição humana sob a forma de narrativa, pois é a partir do relato dos fatos que chegamos a sua significação e interpretação do discurso.

Galvão (2005) percebeu nos estudos de Stephens (1992) que o autor se ocupou em detalhar o significado da narrativa, ao descrever que ela se constitui a partir de três componentes:

História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; **Discurso** – forma específica como qualquer história é apresentada; **Significação** – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso (GALVÃO, 2005, p. 328 – grifo nosso).

Dessa maneira, é possível inferir que as pessoas contam suas histórias de vida ao pesquisador, e, por sua vez, baseado nos preceitos éticos que constituem a base das pesquisas científicas, ele as reproduz em concordância com um modelo interpretativo dos acontecimentos (CARTER, 1993).

Torna-se valoroso manter o leitor informado de eventuais características encontradas no percurso da pesquisa, uma vez que o caminho pode apresentar a ele muitas vertentes. No entanto, reconhecer o seguimento que lhe trará maior confiabilidade e elucidação ao objeto de estudo requer empenho, leitura e, sobretudo, pesquisa.

Neste momento, iniciaremos o estudo feito a partir do descritor “Prática pedagógica na educação infantil” com a finalidade de perceber as produções que tratam dessa temática e como se encontra a evolução desse tema nas produções acadêmicas.

Para tanto, montamos um quadro que nos permite ter a visão das produções encontradas e o ano em que aparecem dentro do recorte temporal de 2012 a 2022:

Quadro 6 – Produções encontradas sobre o descritor Prática pedagógica na educação infantil – 2012 a 2022

	TÍTULO	AUTORIA	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
--	--------	---------	-----	------	-------------

CAPEs	As práticas pedagógicas de professores de educação infantil do Município de Santa Inês	COSTA, Maria Lourdene Paula	2013	Mestrado	UFMA
PPGED/UFPA	A educação infantil na rede municipal de ensino de Belém-PA: um debate sobre as concepções pedagógicas e prática pedagógica	MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos	2018	Mestrado	UFPA
PPGED/UEPA	Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil Ribeirinha em Belém/PA	QUARESMA, Lucia Cristina Azevedo	2018	Mestrado	UEPA
	A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém	DIAS, Kátia Maria dos Santos	2019	Mestrado	UEPA

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada no Banco de Dissertações e Tese da CAPES, PPGED/UFPA e PPGED/UEPA.

Diante do Quadro 6, foi possível fazer algumas inferências, tais como atentar para o número de produções sobre o tema referente à Prática pedagógica na educação infantil concentrar-se mais nos anos atuais, 2018 a 2019, com exceção da primeira produção que trazemos no Quadro 6 concernente a 2013, em que a autora inicia a escrita, no resumo, relatando as dificuldades de escrever sobre o assunto em razão da escassez de pesquisas acerca do tema, até o momento de sua produção.

Outro fato que foi possível inferir com relação às buscas no banco de dados da CAPES, por exemplo, é que existe um número considerável de produções que foram elaboradas anteriormente à Plataforma Sucupira.¹⁵ Portanto, boa parte dessas

¹⁵ O nome da Plataforma Sucupira é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje (ARCANJO, 2017).

produções não se encontra disponível para *download*¹⁶ nesse repositório, impossibilitando que seus usuários tenham acesso direto ao conteúdo das obras, a não ser pesquisando diretamente no banco de dados da instituição formadora, que nem sempre disponibiliza a produção em PDF.¹⁷ Esse fato influencia diretamente a percepção da concentração de essas produções se localizarem em anos mais atuais, em detrimento de anos anteriores à implantação da supracitada plataforma.

No Quadro 6 trazemos quatro produções, todas dissertações de mestrado, sendo uma pertencente ao banco de dados da CAPES, referente ao Estado do Maranhão, na UFMA, ano 2013, e as demais no Estado do Pará, sendo uma concernente à base de dados do PPGED/UFPA, ano 2018, e as outras duas pertencentes à base de dados do PPGED/UEPA, anos 2018 e 2019, respectivamente.

A primeira delas refere-se à Costa (2013), quando revela em sua dissertação que as discussões acerca da prática pedagógica na educação infantil são recentes, portanto realizar um trabalho sobre esse tema configura-se um desafio. A autora traz como objetivo central da pesquisa analisar o gênero de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil, das escolas da rede municipal de ensino de Santa Inês/MA. A pesquisa apresenta como teóricos da prática pedagógica autores como: Vygotsky (2001; 2007), Vásques (1977), (2006; 2011), Oliveira (2007) e Veiga (2008).

A autora relata que a análise dos dados evidenciou que a maioria das professoras demonstra estar focada em uma prática romântica, concebendo a criança como frágil, dependente do adulto, idealizada, sujeito passivo, em que o professor é aquele que observa, que cuida, e os alunos são indiferentes às orientações do professor.

A prática pedagógica das professoras assinala para um método repetitivo e acrítico, em que a atividade docente assume um caráter mecânico. Também ficou

¹⁶ **Download** significa **transferir (baixar)** um ou mais **arquivos** de um **servidor remoto para um computador local** (Disponível em: <https://www.significados.com.br/download/>. Acesso em: 20 mar. 2022).

¹⁷ A sigla inglesa PDF significa *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento), um formato de arquivo criado pela empresa *Adobe Systems* para que qualquer documento seja visualizado, independentemente do programa que o originou (Disponível em: <https://www.significados.com.br/pdf/>. Acesso em: 20 mar 2022).

evidente a fragmentação dos conhecimentos teóricos que sustentam o fazer pedagógico das professoras.

A segunda autora, Monteiro (2018), desenvolve uma análise sobre as concepções pedagógicas na educação infantil na RME/Belém. Apresenta como método teórico o materialismo histórico-dialético, em que busca analisar o objeto com rigorosidade, partindo da aparência à essência. Traz o enfoque da formação humana a partir das análises em Duarte (2010; 2012; 2016) e Saviani (2013). Faz referências à pedagogia socialista a partir de Marx e Engels (2005, 2008) e Saviani (2012).

A autora aponta como resultados de sua pesquisa a informação de que a RME de Belém é um espaço que perpetua concepções pedagógicas hegemônicas e que a formação inicial não tem dado suporte necessário para compreender as teorias que cercam a educação infantil, até porque não existem orientações sólidas para o ensino da primeira etapa da educação básica e há problemas de infraestrutura, fatos esses que envolvem a carreira dos professores e que não permitem efetivar práticas pedagógicas concretas.

A terceira autora, Quaresma (2018), traz como objetivo de sua pesquisa analisar os saberes docentes revelados no desenvolvimento da prática pedagógica a partir da inserção do professor da educação infantil no espaço escolar ribeirinho. Portanto, faz um estudo no contexto escolar referente às características amazônicas. Buscou aportes teóricos de autores como Tardif (2005) e Gauthier (2013), no campo dos saberes da docência; Gatti (2013) e Pimenta (1996), no âmbito da formação do professor.

A autora apontou, em sua pesquisa, que a prática docente é afetada por fatores singulares, tais como: ausência de valorização profissional do professor; mediação fragmentada da formação docente; carência de uma política educacional voltada para as escolas das regiões das ilhas; necessidade de maior segurança e conforto às crianças das escolas ribeirinhas; dificuldades de formação continuada, de recursos pedagógicos, de condições de trabalho, de políticas públicas para a educação ribeirinha e de valorização profissional. Tais fatores influenciam diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A quarta autora, Dias (2019), traz como objetivo geral de sua pesquisa analisar a prática pedagógica de professores de crianças com deficiência, nas turmas

regulares de Educação Infantil, em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental da SEMEC de Belém.

A autora percorreu sob o enfoque dialético, utilizando o estudo de caso em duas EMEIF situadas em Belém/PA.

Dias (2019) indicou como resultado da pesquisa o fato de que os professores investiram, por necessidade própria, em sua autoformação para que pudessem articular em sua prática os pressupostos da educação especial. Identificou que há uma necessidade de formação continuada na área, como auxílio efetivo nas práticas dos professores, principalmente os que atendem à Educação Infantil. Há necessidade de mudança de atitude no meio escolar, visando à sensibilização de todos. Quanto à prática pedagógica, o professor precisa ficar mais atento ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

A partir dos estudos apresentados no Quadro 6, percebemos que todos os autores trazem como relevante o enfoque da prática pedagógica na educação infantil, por entender que essa ação pode e deve ser contemplada em seus vários aspectos que a potencializem e tragam maior reconhecimento, interesse, estudo, condições econômicas e estruturais ao desenvolvimento do trabalho docente. No entanto, vimos que as atenções voltadas a essa preocupação sofrem influências de vários outros interesses e pontos de vista supradescritos.

Dessa maneira, o enfoque que daremos em nossa pesquisa é o estudo da identidade docente na educação infantil relacionada com a prática pedagógica, visando perceber por meio do relato das professoras os motivos que as levaram a optar pelo trabalho nessa etapa de educação e o que lhes faz permanecer na profissão.

Dando continuidade à pesquisa nos bancos de dados, passaremos a analisar as produções que trazem a temática do próximo descritor, que trata da “Identidade docente”. Isso poderá ser observado no Quadro 7, em que estão elencadas quatro obras acerca desse tema na base de dados da CAPES, sendo: uma tese de doutorado da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), 2013; uma dissertação de mestrado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2015; uma dissertação de mestrado da Universidade Católica de Brasília, 2016; e uma

pertencente à Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Santa Catarina (2017).

Nesse sentido, trazemos à baila as inferências obtidas a partir das produções encontradas na CAPES, as quais demonstram como foram trabalhadas as discussões no âmbito do descritor sobre a construção da identidade docente, conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Produções encontradas sobre a construção da Identidade docente – 2012 a 2022

	TÍTULO	AUTORIA	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
CAPES	Formação do(a) professor(a) do(a)educação infantil nos CEINFs de Campo Grande-MS: identidade em construção	ANDRADE, Luci Carlos de	2014	Doutorado	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
	Identidade profissional docente: tecendo histórias	FELIX, Carla Fernanda Figueiredo	2015	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP)
	A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente: um estudo exploratório	SILVA, Sérgio Roberto Moreira da	2016	Mestrado	Universidade Católica de Brasília
	Trabalho e identidade docente: desencantos e esperanças nas narrativas de professores da região oeste de Santa Catarina	BEVILACQUA, Alcione Maria	2017	Mestrado	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ/C)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada no Banco de Dissertações e Tese da CAPES.

A primeira obra apresentada no Quadro 7 trata-se de uma tese de doutorado, em que o autor, Andrade (2014), traz à baila a temática da formação inicial e continuada de professores da educação infantil.

Ele apresenta como pressuposto em sua tese a hipótese de que a identidade acompanha e constitui o processo formativo daquele que atua na educação infantil e da própria história da educação destinada à infância. O lócus da pesquisa acontece

nos espaços dos Centros de Educação Infantil (CEINFs), em um encontro literal com os professores da infância da Rede Municipal de Ensino (RME), de Campo Grande.

O autor ocupou-se de compreender como os profissionais que atuam com crianças nessa faixa etária, de 0 a 3 anos, constroem sua identidade no cenário atual de conquistas para a infância.

A pesquisa se constitui em uma abordagem qualitativa e utiliza a metodologia da análise de conteúdo, segundo Bardin (2004). Os dados foram coletados a partir das entrevistas com as professoras da infância nos CEINFs.

O autor buscou conhecer a identidade das profissionais que trabalham nas creches, nesses centros. Andrade (2014) traz como teóricos que tratam da questão de identidade autores como: Nóvoa (1994), Ciampa (1998a; 1998b), Mogone (2001) e Guioti (2001).

Os dados indicam que as professoras apresentam insegurança no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, bem como revelam fragilidades na sustentação da prática pedagógica nesses espaços.

A pesquisa demonstra que as professoras apresentam pouca experiência com os processos formativos, bem como trabalham em espaços carentes de recursos materiais. Aponta ainda para a necessidade das docentes quanto a sua valorização profissional.

Na segunda produção, Felix (2015) parte do princípio de que o sujeito não possui uma identidade fixa, e sim em constante metamorfose. O estudo traz como pergunta científica a intenção de querer saber quais os elementos que contribuem para a formação da identidade profissional docente, de professores iniciantes na rede pública municipal de Poços de Caldas – MG, atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental. Traz como objetivo geral saber quais as influências e até que ponto elas contribuem para a formação da identidade profissional. Baseou-se em uma abordagem qualitativa e utilizou o questionário e a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Teve como sujeitos da pesquisa oito professoras inseridas na rede municipal de ensino, atuantes do 1.º ao 5.º ano.

A pesquisa revela que os elementos que contribuem para a composição da identidade assumida pelas oito professoras provêm de suas histórias pessoais, de suas trajetórias escolares, da formação inicial e continuada, do ambiente onde

exercem a atividade docente, da organização do trabalho, das relações afetivas que se estabelecem por meio desse local e dos saberes que vão construindo mediante suas práticas.

O estudo de Felix (2015, p. 189) conclui que “seria interessante que as intuições de formação pudessem criar estratégias e mecanismos que auxiliassem os professores no início da carreira e acompanhassem sua inserção profissional”.

A terceira autora, Silva (2016), apresentou como objetivo principal da pesquisa investigar as relações existentes entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente. Trouxe como participantes da pesquisa nove professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, e a escolha dos sujeitos se deu por amostra não probabilística. A pesquisa foi pautada pela abordagem qualitativa, tendo como técnica de coleta e construção dos dados os relatos das histórias de vida dos professores participantes deste estudo.

Silva (2016) traça uma discussão em torno do conceito de “identidade” citando autores como: Giddens (1999), Hall (2002), Bauman (2005) e Leskyipov (2005).

Os dados da pesquisa foram discutidos por meio da análise de conteúdo, dando origem às categorias temáticas:

[...] a história de vida das professoras; a escolha da profissão; a concepção sobre “ser professor”; a formação da identidade pessoal; a formação da identidade profissional docente; a relação entre as duas identidades e, por fim, experiências e repercussões significativas da profissão docente (SILVA, 2016, p. 56).

A pesquisa conclui que a relação entre as identidades pessoal e profissional docente ultrapassam a condição de “relação” para adentrarem na condição de unicidade, de sistema. Há uma pessoa que tem uma história de vida pessoal que se tornou professor e este professor é essa pessoa que tem uma história de vida pessoal que alcançou a possibilidade de ser professor. As identidades se complementam e somente pelo esforço teórico, epistemológico e metodológico separamo-las.

A quarta autora, Bevilacqua (2017, p. 26), realiza uma pesquisa que trata do Trabalho e identidade docente: desencantos e esperanças nas narrativas de professores da região Oeste de Santa Catarina. Ela foi realizada a partir das narrativas das histórias de vida dos professores que atuaram e outros que ainda atuam na

Educação Básica dessa região. O estudo pretende saber “como vem se constituindo a identidade de alguns docentes do oeste catarinense a partir das narrativas dos professores? Traz como campo teórico o materialismo histórico-dialético”.

A autora fala que a identidade docente pode ser vista em um processo de metamorfose em constante transformação e indissociável do contexto histórico, conforme os estudos de Codo (1998), Kuenzer e Caldas (2009).

Bevilacqua (2017, p. 2005) traz algumas considerações provisórias como a necessidade de superação das relações entre trabalho e identidade docente, forjadas na relação da contradição dialética: desencanto e esperança na profissão docente. Ademais, aponta para a necessidade de uma educação “para além do capital”, engendrada nos espaços de luta e resistência por uma educação de qualidade para todos. Aponta a necessidade de políticas educacionais que “[...] cumpram o papel do Estado e não responsabilizem os professores pelo fracasso escolar, muito menos não os submetam às condições precárias de trabalho com salários humilhantes”.

Ressaltamos que as quatro produções que tratam da identidade docente apontam para a forte relação entre a construção da identidade e o trabalho, cada qual dentro de sua perspectiva de enfoque nos níveis educacionais.

A primeira obra revela que a identidade docente acompanha o processo formativo de quem trabalha na educação infantil. A segunda produção ressalta que o processo de identidade do professor iniciante sofre grande influência em sua constituição por ocasião da insegurança que ele sofre em virtude da pouca experiência que ainda tem com o trabalho docente. A terceira obra enfatiza a relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional, a partir dos relatos das histórias de vidas dos professores. A quarta produção traz a relação da identidade docente e o trabalho realizado na escola, a partir das histórias de vida dos professores. Vale ressaltar que esta última enfatiza o campo teórico do materialismo histórico-dialético para anunciar a necessidade de políticas educacionais direcionadas ao alcance dos objetivos propostos no campo da educação.

Portanto, observando as produções referentes ao segundo descritor, que trata da “identidade docente”, vimos que nossa pesquisa avança em uma perspectiva não somente de dar voz aos professores, pois as outras assim também o fazem, mas vai além, no sentido de atentar para as subjetividades dos professores, seus sonhos,

projetos, desejos, a fim de que possamos compreender como os aspectos dessa identificação contribuem com a subjetividade do professor em seu trabalho e até que ponto isso refletirá em sua prática pedagógica na educação infantil.

Após inferirmos sobre as mencionadas ponderações, passaremos a considerar as produções que trazem como temática o descritor das “Narrativas de vida de professores”, apresentadas no Quadro 8, tendo sido encontradas quatro dissertações de mestrado acerca desse tema, sendo três produções extraídas da base de dados da CAPES e uma do PPGED/UEPA.

Quadro 8 – Produções encontradas sobre o descritor:
 “Narrativas de vida de professores” – 2012 a 2022

	TÍTULO	AUTORIA	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
CAPES	Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida	MATIAS, Bárbara Ferreira	2012	Mestrado	Universidade Federal de Viçosa (UFV – Minas Gerais)
	Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada	SILVA, Aline da	2014	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – São Gonçalo)
	Narrativas de professoras de educação infantil: revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação continuada	RANGEL, Alexandra Maria Vieira	2016	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES – Vitória)
PPGED/UEPA	Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas	SANTOS, Luciane Tavares dos	2016	Mestrado	PPGED/UEPA

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada no Banco de Dissertações da CAPES e do PPGED/UEPA.

Na primeira obra, Matias (2012), em sua dissertação de mestrado, relata que os professores possuem uma importante função tanto na escola quanto na sociedade, no sentido de poder transmitir a cultura e os conhecimentos produzidos ao longo do tempo. Eles são capazes de garantir o desenvolvimento da humanidade, possibilitando uma integração do homem consigo mesmo e com o mundo a sua volta (NÓVOA, 1991).

A autora revela em sua dissertação que o trabalho dos professores mostra-se como uma prática que incide em um alto nível de responsabilidade social. Por essa razão, ela procurou evidenciar as vozes de professoras experientes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do município de Viçosa (MG), consideradas referência em seu contexto de atuação.

Matias (2012) utilizou-se do método das narrativas para ouvir as professoras da pesquisa e apreender os processos formativos que contribuíram para que se consolidasse uma prática educativa que se tornou referência.

Em seu estudo, Matias (2012) buscou como objetivo discutir o processo de construção de seus saberes profissionais, mais especificamente os saberes experienciais, no contexto de atuação profissional durante seu percurso formativo; compreender as relações entre os percursos formativos (a vida de estudante da educação básica, a formação inicial e contínua) das professoras e a construção dos saberes práticos, no contexto de atuação profissional.

Matias (2012) trouxe à baila autores que subsidiaram sua pesquisa no que diz respeito aos seguintes temas: formação de professores, que contou com os estudos de Garcia (1999); para a contextualização da realidade das políticas de formação dos docentes no Brasil, recorreu a Freitas (2007), Pimenta (2007) e Saviani (2009); sobre as contribuições mais relevantes a respeito de saberes docentes, apoiou-se em Tardif (2010), Gauthier (1998), Nunes (2004) e Borges (2004); acerca da aprendizagem da docência dialogou com Mizukami (1996) e Schön (1995); para a categoria experiência, teve o apoio nas reflexões trazidas por Dewey (2010); a temática das narrativas foi aprofundada principalmente por meio das contribuições de Josso (2004), Ferenc (2005), Nóvoa e Finger (1988).

No processo metodológico, a autora utilizou a pesquisa qualitativa e se valeu da entrevista narrativa como meio de interlocução com as professoras. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que, em média, possuem 32 anos de exercício no magistério.

O relato das professoras permitiu compreender que as experiências escolares anteriores, quando ainda estudantes, foram definitivas na construção da trajetória profissional.

Vale ressaltar que o estudo aponta ser necessário um investimento no desenvolvimento profissional dos docentes; também há a necessidade de promover trocas e grupos de estudos em que os professores iniciantes sejam tutelados pelos mais experientes.

Por fim, a autora aduz que fica o desafio de repensar a formação inicial dos docentes de maneira a possibilitar uma maior aproximação da realidade educativa, principalmente aos menos experientes na profissão.

Na segunda produção, Silva (2014) põe em evidência a formação continuada vivenciada por professores alfabetizadores no contexto de um coletivo docente chamado “Grupo de Estudos e Pesquisa Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es” (GEPPAN).

A autora revela que esses encontros acontecem mensalmente com a finalidade de o grupo de professores compartilhar sua prática alfabetizadora vivenciada no contexto escolar (GARCIA, 2012). Menciona ainda que essa prática tem suscitado, em cada integrante do grupo, assumir-se como professor/a pesquisador/a alfabetizador/a (FREIRE, 1996; GARCIA, 2001).

Outro fato importante que se destaca nesses encontros é a promoção de debates e reflexões que trazem à baila percepções acerca da má formação dos professores, por ocasião da falta de políticas públicas e pelos ineficientes incentivos à prática de formação continuada voltada à qualificação docente.

Outro fato importante que esses encontros têm possibilitado aos professores é o de externar suas angústias coletivamente e desvelar grandes vilões que contribuem para a má qualidade da educação e, conseqüentemente, causam prejuízos ao desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores. Um deles é a falta de políticas públicas votadas à qualificação do professor e a desvalorização do trabalho docente.

Nesse sentido, tais encontros visam colocar em evidência que a falta de formação docente é um dos focos centrais do problema. Ademais, é possível fomentar para que as ações governamentais anunciem e criem projetos formativos como medidas eficazes para o “sucesso escolar”.

Segundo a autora, infelizmente os modelos instituídos de formação continuada não têm assegurado a tão almejada melhoria na qualidade do ensino, principalmente

no âmbito do processo alfabetizador. Outrossim, não tem garantido espaço-tempo em que os professores sejam protagonistas de sua própria formação.

Por essa razão, a autora traz à cena as narrativas docentes na intenção de reafirmar a importância dos conhecimentos produzidos pelos/as professores/as alfabetizadores/as no cotidiano escolar, visto que esses conhecimentos foram tantas vezes apontados como não saberes ou conhecimentos menores, conseqüentemente ordinários (CERTEAU, 1996).

Por fim, a autora toma como foco da pesquisa a “conversa” com Skiliar (2011), Sampaio (2010) e Alves (2004), em que assume como metodologia de pesquisa, reforçando a ideia de que as narrativas possibilitam o intercâmbio de experiências significativas, abrindo possibilidades de significar práticas, assim como transformar-se.

Na terceira obra, Rangel (2016) investiga os processos de formação continuada em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Serrano, Estado do Espírito Santo. A autora ocupou-se de investigar quais as possibilidades que as narrativas de professoras de educação infantil têm para potencializar processos formativos. Dessa maneira, trouxe como objetivos específicos os seguintes itens: a) Analisar os documentos oficiais que normatizam a formação continuada; b) Analisar as tensões existentes entre os documentos oficiais e as narrativas das professoras da Educação Infantil; c) Identificar, nas narrativas das professoras, os sentidos sobre a formação continuada; e d) Analisar os indícios de desenvolvimento profissional das professoras durante o processo formativo.

A referida autora apresentou em seu referencial teórico Nóvoa (1992; 1995; 1998; 1999; 2002; 2006) e Imbernón (2011) para auxiliar-nos nas discussões sobre os processos de formação de professores. Com relação à perspectiva narrativa de pesquisa-formação, apoiou-se em Souza (2006). E, para os debates no campo da educação infantil, trouxe algumas das contribuições de Kramer (2007).

Rangel (2016) utilizou os pressupostos metodológicos da pesquisa narrativa e empregou a entrevista narrativa como procedimentos de produção de dados, bem como a observação participante e o registro no diário de campo.

Os participantes da pesquisa foram vinte e quatro professoras, duas pedagogas e uma diretora.

Os resultados da pesquisa revelam que as narrativas das professoras se mostram como um instrumento fundamental para potencializar os processos de formação continuada no interior do Centro Municipal de Educação Infantil. No entanto, foi possível identificar acentuadas discordâncias entre a necessidade das professoras e aquilo que é proposto pela secretaria.

Nesse sentido, o trabalho aponta para a necessidade de as professoras serem envolvidas nos processos de planejamento, nas políticas de formação continuada e no desenvolvimento e avaliação das atividades de formação, principalmente na ampliação dos espaços-tempos de formação continuada, tendo as narrativas das professoras e a escola como locus de formação.

Na quarta produção, Santos (2016) desenvolve o estudo das *Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas*. A autora trouxe como objetivo geral: analisar discursos sobre gênero, buscando os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas de professoras em uma Unidade de Educação Infantil de Ananindeua. Apontou como objetivos específicos os seguintes aspectos: a) investigar concepções sobre gênero nos discursos das professoras; b) compreender como as concepções refletem o contexto sócio-histórico em que elas se inserem; e c) analisar os efeitos dos discursos em suas práticas pedagógicas.

A autora propôs um estudo qualitativo de abordagem sócio-histórica, cujo referencial teórico são os estudos de gênero na educação, foucaultianos, da Sociologia da Infância, além de conceitos de Bourdieu e Passeron (2009), como autoridade pedagógica e violência simbólica.

Santos (2016) desenvolveu a pesquisa de campo e teve os dados produzidos a partir de observações, diário de campo, entrevistas narrativas e questionários. As análises foram realizadas com base no conceito de *interdiscursividade* da Análise do Discurso Francesa.

A pesquisa revela uma complexa realidade em que circulam discursos de diversas ordens que exercem influência na prática docente. A maioria das professoras segue o entendimento binário e essencialista de que sexo biológico, gênero e sexualidade estão atrelados e são definidos biologicamente, entretanto também reverberam discursos pró-igualdade social entre homens e mulheres.

Por fim, ressalta as dificuldades e angústias resultantes das disputas de poder entre professoras e famílias para decidir como agir com as crianças diante das questões, evidenciando a predominância da visão adultocêntrica no local da pesquisa.

Nesse sentido, a partir das obras relacionadas ao descritor “Narrativas de vida de professores”, vimos que, na primeira, Matias (2012) salienta as vozes de professoras experientes, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental para compreender os processos formativos que contribuíram com a consolidação de uma prática educativa de referência no município de Viçosa, MG.

A segunda obra, de Silva (2014), põe as narrativas de professores alfabetizadores no contexto de um coletivo docente chamado “Grupo de Estudos e Pesquisa Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es” (GEPPAN), a fim de trazer à baila percepções acerca da má formação dos professores, por ocasião da falta de políticas públicas voltadas à qualidade da educação.

Na terceira obra, Rangel (2016) investiga os processos de formação continuada de professoras da educação infantil, com a finalidade de investigar as possibilidades que as narrativas de professoras têm para potencializar tais processos.

Na quarta obra, Santos (2016) traz as narrativas de professores da educação infantil sobre gênero, com o intuito de analisar os discursos a respeito desse tema, buscando compreender os efeitos que eles produzem nas práticas pedagógicas das professoras dessa etapa educacional.

Portanto, ao tomarmos conhecimento das referidas obras, temos a considerar que nosso trabalho ganha destaque no cenário investigativo por trazer à tona elementos importantes que nos auxiliarão a compreender o objeto de estudo desta pesquisa, que visa investigar **a construção da identidade docente na educação infantil e sua interface com a prática pedagógica**, por entender que essa constituição realiza movimentos que implicarão os processos das práticas pedagógicas que envolvem as crianças, os docentes e, por que não dizer, as famílias, bem como o espaço educacional como um todo.

2.4.1 Análise das produções que trazem o “descritor extra” (História de Vida), como método de pesquisa

Como anunciamos anteriormente, passaremos a analisar as produções que trazem como temática o “descriptor extra”, que assim rotulamos na falta de uma nomenclatura mais apropriada para o sentido da palavra que versará sobre a metodologia da “História de vida”, que não entrou como método desta pesquisa, mas como um caminho percorrido, investigado, até chegarmos às narrativas.

Portanto, esse será o descriptor integrante das produções elencadas no Quadro 9. Ressaltamos que foram encontradas três dissertações de mestrado acerca do tema. Por ser oportuno, informamos que foram realizadas buscas em todas as produções disponibilizadas na base de dados do PPGED/UEPA, de 2007 a 2020.

Quadro 9 – Produções encontradas sobre a metodologia de “História de vida” – 2007 a 2020

	TÍTULO	AUTORIA	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
PPGED/UEPA	Leituras de si: saberes docentes e histórias de vida dos formadores de professores do Campus Universitário de Castanhal/UFPA	REIS JR., Leandro Passarinho	2008	Mestrado	UEPA
	Construção da Identidade Profissional Docente: Análise do processo formativo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	COSTA, Viviane Ottonelli	2009	Mestrado	UEPA
	Memória e história de vida de alunos com deficiência na EJA	OLIVEIRA, Iranildo da Silva	2020	Mestrado	UEPA

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada no Banco de Dissertações do PPGED/UEPA.

Esclarecemos que tais obras foram privilegiadas como pesquisas relevantes para este estudo do método, uma vez que trazem à tona a explicitação mais detalhada do passo a passo, de como a metodologia de “História de vida” se apresenta como estratégia investigativa para a pesquisa empírica.

Outrossim, tem-se que as duas primeiras produções, Reis Jr. (2008) e Costa (2009), focam a investigação da história de vida dos professores, e a terceira, Oliveira (2020), dedica-se à investigação da história de vida dos alunos, mais especificamente daqueles com deficiência na EJA.

Vale ressaltar que foi necessário estender o período investigativo para a contemplação desse descritor em doze anos, de 2008 a 2020, no banco de dados do PPGED/UEPA, visto que a primeira obra a trabalhar com essa estratégia, nessa plataforma, foi a dissertação elaborada por Reis Jr. (2008), aluno à época pertencente à segunda turma de mestrado da UEPA.

No ano subsequente, Costa (2009) traz à baila a utilização dessa estratégia ainda com foco na “História de vida” dos professores, e somente em 2020 essa estratégia reaparece no banco de dados do PPGED/UEPA. Assim, observamos que ocorreu um intervalo de onze anos para que essa metodologia ressurgisse na supracitada base de dados, ou seja, na décima quarta turma do mestrado, no trabalho de Oliveira (2020), que traz o foco da investigação voltado para o aluno, mais especificamente para o aluno com deficiência da EJA.

Portanto, acreditamos que este estudo possa incentivar a utilização dessa estratégia metodológica como fonte investigativa da vida dos professores em suas pesquisas, bem como ressaltar que esse método se coaduna com o trabalho da pesquisa empírica de abordagem qualitativa, aspectos estes que favoreceram o interesse pela investigação, embora mais tarde optamos por outro método, das narrativas, como opção metodológica de predileção pelo objeto desta pesquisa.

Assim, ao nos referirmos ao campo autobiográfico da história oral, podemos nos aproximar do pensamento de Goodson (1992, p. 71 *apud* AGUIAR *et al.*, 2019), quando revela que “[...] o principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas na área da educação é a voz do professor e que o respeito pelo autobiográfico, pela vida, é apenas um dos aspectos duma relação que permite fazer ouvir a voz do professor”.

Partindo desse entendimento, observamos que a primeira obra aqui investigada, sobre o descritor da “História de vida”, de Reis Jr. (2008), desenvolve um estudo sobre os saberes docentes dos formadores de professores, no contexto do Campus Universitário de Castanhal da UFPA. O autor utilizou a História de vida como

estratégia metodológica para obtenção dos dados a partir das referências bibliográficas dos docentes, os sujeitos da pesquisa.

O objetivo do estudo de Reis Jr. (2008, p. 18) privilegiou analisar como se constitui o formador de professores e como estes constroem seus saberes docentes: “Foram ouvidos três sujeitos, os quais desvelaram a pessoa do professor, os desafios de sua profissão e a complexidade de seus saberes docentes”.

Reis Jr. (2008) traz como metodólogos da pesquisa autores como: Thompsom (2002), Ferrarotti (1988), Josso (2002), Larrosa (2004).

Os dados revelaram que os saberes docentes desenvolvem-se na trajetória da formação de professor, abrangendo a dimensão pessoal e profissional de sua vida. Além disso, os saberes docentes originam-se de outros saberes presentes nas interações sociais, nas quais estamos inseridos. Essa reflexão foi suscitada por meio das histórias de vida, que se constituem como elemento essencial para desvelar os saberes docentes dos formadores de professores, estabelecendo-se uma leitura crítica de si.

Na segunda obra, Costa (2009) buscou demonstrar neste estudo como ocorrem os processos de construção das identidades profissionais docentes, pautados pela metodologia de história de vida. Ademais, privilegiou analisar os pontos de vista teórico e metodológico, os pensamentos das professoras participantes da pesquisa, acerca de suas concepções sobre o ser e estar na profissão de professora na contemporaneidade.

Costa (2009) traz como metodólogos para tratar da História de vida os seguintes autores: Nóvoa (1988; 1992; 1995), Ferraroti (1988), Josso (1988; 2004; 2008), Pineau (1988), Goodson (1988), Souza (2006; 2008) e Catani *et al.* (2003), entre outros.

Foi identificado, a partir dos dados coletados, que a pesquisa permitiu desvelar o ponto de vista dos docentes, seu processo formativo profissional, seus sentimentos com relação ao trabalho e os elementos da crise de identidade, os quais decorrem das mudanças sociais e das condições de trabalho que lhes são impostas.

Também foi possível identificar a necessidade de valorizar o pensamento desse profissional, o professor, promovendo a construção de políticas de formação de

professores que respondam às reais necessidades dos docentes em tempos de mudança.

Na terceira obra, Oliveira (2020, p. 115) buscou estreitar a relação entre duas modalidades de ensino: a EJA e a Educação Especial. Procurou responder em seu estudo a seguinte questão: “De que forma os alunos com deficiência vivenciam a inclusão e a escolarização nas turmas de EJA no município de Santa Maria do Pará?”.

O autor trouxe como objetivo da pesquisa conhecer, por meio da história de vida, como os alunos com deficiência vivenciam o processo de inclusão na modalidade EJA, em Santa Maria do Pará. Elegeu como participantes da pesquisa três alunas da EJA: uma com deficiência física e duas com deficiência intelectual. Utilizou a entrevista com roteiro semiestruturado e realizou a análise dos dados por meio das categorias de análise.

Para trabalhar com a metodologia de História de vida, Oliveira (2020, p. 20) trouxe os seguintes metodólogos: Alberti (2004), Thompson (1992) e Bosi (1979), entendendo que esse método leva em consideração a subjetividade do participante, sua vivência no mundo e como esse espaço se configurou para o desenvolvimento de sua história, destacando fatores históricos, políticos, culturais e sociais de cada um.

Os dados da pesquisa apontam para duas alunas com deficiência intelectual e uma com deficiência física, em que apenas duas tiveram acompanhamento clínico especializado e todas se deslocavam para fora do município para realizar procedimentos e acompanhamentos clínicos. Foi constatada ainda ausência de fisioterapia para duas delas.

Há falta de parceria entre saúde, assistência social e educação. As participantes da pesquisa não tiveram Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a Educação Infantil. No decorrer do Ensino Fundamental, duas deixaram de estudar, uma em razão do fechamento da escola do campo e a outra por falta de cadeira de rodas.

O autor chega a concluir que há um descompasso entre legislação e oferecimento do AEE na escola do campo. Ademais, depreendeu que as participantes constroem suas identidades a partir do espaço em que vivem e do que produzem.

Portanto, aqui findamos a análise das produções que versaram sobre o método da “História de vida”, esperando que de alguma forma a finalidade desta investigação

sirva de suporte esclarecedor a pesquisas futuras. Nesse sentido, tais produções representaram para a nossa pesquisa um estudo relevante que indicou o teor de sua potencialidade dando voz aos professores, sobretudo àqueles que se dedicaram a narrar sucessivas etapas de vida, as quais se alinham formando um diálogo envolvente com os fatos reais da vida.

Assim, tendo em vista o levantamento das produções investigadas nesse estado do conhecimento, nos últimos dez anos, não se pretendeu demonstrar afirmações prontas e muito menos acabadas, do ponto de vista dos limites do conhecimento humano, mas conhecer o cenário das produções que se acercam do mesmo interesse investigativo que o nosso, possibilitando, a partir disso, contribuir com as relações que se estabelecem entre pesquisador, objeto de estudo e demais interessados na constituição histórico-social do tema.

Assim sendo, após observarmos todas as produções que se acercam de nosso objeto de pesquisa, bem como percorrermos o universo acadêmico das obras que se aproximam dos descritores deste estudo, evidenciamos o ineditismo deste trabalho que se destaca dos outros por ressaltar a construção da identidade docente durante a trajetória de vida de educadoras que trabalham na primeira etapa da educação básica e inferirmos sobre a interface com a prática pedagógica.

2.5 Procedimentos metodológicos

[...] que as palavras sejam compreendidas nos seus significados e múltiplos sentidos, para que os pensamentos deixem de ser sombras, e as palavras, sons vazios (MOLON, 2008, p. 61).

O percurso escolhido para o caminho investigativo deste estudo seguirá a vertente inspiradora da narrativa de vida como metodologia marcante da pesquisa empírica. Afinal, mergulharemos no campo especulativo e sublime que remonta às subjetividades de um processo histórico, demarcado pelas experiências contidas na trajetória de vida docente, enfatizando nesse recorte o espaço da educação infantil na perspectiva da pesquisa qualitativa.

Dessarte, as histórias que fazem parte desse cenário singular e específico do universo da criança sugerem atenção especial, principalmente por se tratar do cuidado

e da educação dos pequenos. Eles, que nos ensinam a destemper o desconhecido e a mergulhar no mundo fértil da imaginação e das brincadeiras, as quais referem-se às predileções clássicas como ser histórico e social em desenvolvimento, serão sempre inspirações inquietantes para reavivar a memória de experiências vividas pelas educadoras envolvidas neste estudo.

Portanto, analisaremos a perspectiva narrativa como possibilidade ávida de constituir o processo formativo docente, a fim de incitar à reflexão das narrativas de vida de professoras da educação infantil. Para esse intento, faremos uso das arguições descritas por Nóvoa (1992), Josso (2004, 2016), Jovchelovitch e Bauer (2015), Souza (2006) e Galvão (2005), entre outros metodólogos que nos ajudarão a trilhar o caminho do método pela pesquisa narrativa.

A escolha metodológica se deu em função do contexto da expressividade própria das docentes com relação ao ato de contar as histórias de si, no intuito de rememorá-las a partir de suas experiências obtidas no cotidiano da educação infantil. Afinal, a construção da vida profissional de um educador perpassa pelo movimento reflexivo, crítico e indagador da trajetória docente, como podemos constatar a partir dos estudos de Josso (2016, p. 10), ao revelar ser esse caminho:

[...] o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. Trata-se, entre outras coisas, de dar legitimidade para a subjetividade explicitada, fora de seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas.

Na oportunidade, Souza (2006, p. 19) também reforça a característica reflexiva da metodologia que demarca espaços e tempos descritos na historicidade da vida do ser professor, aduzindo que: “[...] um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão”. Nessa perspectiva, chamamos atenção para a valorização do significado simbólico que as pessoas atribuem aos fenômenos localizados a partir desse tipo de arguição.

Isso posto, depreende-se que as narrativas de vida se destacam por serem um método de pesquisa que leva em consideração as subjetividades do participante, fato este que coaduna com o objeto de estudo que optamos por discorrer neste trabalho,

que versa sobre a construção da identidade docente e a prática pedagógica na educação infantil.

Por essa razão, verifica-se um entrelaçamento satisfatório que confirma o convite feito do objeto ao método, em uma cumplicidade observada a partir das experiências do narrador da história que se deseja conhecer.

Nesse sentido, em conformidade com o que nos advoga Josso (2016), quando descreve os objetivos formativos da metodologia da pesquisa narrativa, observa a proposta sugestiva do que ela chama de tomada de consciência. Dessa maneira, significa dizer que o processo de caminhada para si se apresenta como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, em que será “[...] necessário a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício” (JOSSO, 2016, p. 16).

Dessarte, a ideia de analisar o conhecimento apreendido por ocasião do trabalho com as narrativas requer habilidades do pesquisador quanto ao reconhecimento da importância das lembranças que surgem a partir das narrativas enfocadas. Por isso, recorreremos a Aguiar, Melo e Santos (2019), autoras que discorreram sobre o assunto, a fim de esclarecer aos interessados na técnica os meandros que subscrevem as alusões liberadas a partir da recordação e da interpretação dos fatos, na medida em que:

[...] a construção de narrativas permite a interrogação de si mesmo – a escrita de si constitui um exercício ao rememorar e refletir suas vivências e reminiscências, suas marcas e experiências, a partir da mediação do processo investigativo, diante da escuta e leitura do outro (AGUIAR; MELO; SANTOS, 2019, p. 94).

Assim, a qualidade dos escritos narrativos tem recebido o devido reconhecimento científico como um caminho possível de investigação, sobretudo nos campos da sociologia, na área das ciências humanas, em que podemos encontrar amplos estudos voltados especificamente a esse contexto heurístico.

Segundo Muylaert *et al.* (2014, p. 195), vale ressaltar que é possível encontrar no campo sutil das narrativas um espaço propício para a percepção das representações ou ainda das interpretações do mundo. Portanto, para os autores fica

implícito que as narrativas “[...] não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico”.

Nessa seara, os autores ainda reforçam que o importante são as lembranças dos fatos que marcam a história do participante. Os acontecimentos do presente, do passado e do futuro são todos articulados, pois assim os sujeitos podem projetar ações futuras e ressignificar o fato passado, uma vez que: “Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 195).

Conforme Monteiro (2002, p. 21), ao recorrermos ao campo das narrativas, é possível trabalhar tanto a narrativa autobiográfica quanto a biográfica, uma vez que são tipos de pesquisa oral que permitem que o próprio sujeito pesquisado faça uma análise sobre sua existência pessoal e profissional, pois: “O sujeito pode, de forma individual e coletiva, melhorar o exercício profissional, ao compreender as práticas educativas vivenciadas nos tempos sociais e as situações em que as mesmas aconteceram”.

É com base nessa compreensão da variação de possibilidades de trabalho com os dados obtidos, a partir dos fatos narrados, que nos damos conta do quanto essa estratégia é abrangente e capaz de alcançar o pessoal e o profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Creswell (2007), ao se interessar pelo estudo das principais estratégias empregadas nas ciências sociais, elaborou a tabela a seguir com a finalidade de ilustrar o reconhecimento dos grupos de abordagens utilizados no conhecimento científico e seus respectivos métodos investigativos. Por conseguinte, na Tabela 1 é possível observar quais métodos de pesquisa se coadunam no âmbito das abordagens qualitativas, a qual, sabemos, é o foco deste estudo.

Tabela 1 – Estratégias alternativas de investigação

QUANTITATIVA	QUALITATIVA	MÉTODOS MISTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Projetos experimentais • Projetos não experimentais, como 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativas • Fenomenologia • Etnografias 	<ul style="list-style-type: none"> • Sequencial • Simultânea • Transformador

levantamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria embasada na realidade • Estudo de Caso 	
---------------	--	--

Fonte: Extraída do livro Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e mistos (CRESWELL, 2007, p. 30).

A partir da Tabela 1 é possível depreender que o método das narrativas se encontra na coluna da perspectiva qualitativa, bem como outras estratégias também, a exemplo da etnografia, do estudo de caso, da fenomenologia e assim por diante. Por essa razão, inferimos sobre o porquê de, em determinados momentos da pesquisa, os métodos tenderem a se entrelaçar por caminhos similares, visto que eles partem da mesma base de abordagem qualitativa.

Trata-se de um importante sinal de que a pesquisa poderá percorrer vários caminhos. No entanto, é preciso verificar qual percurso será mais contundente ao alcance dos objetivos traçados para atingir a proposta do objeto da pesquisa. É nesse exato momento que acontece o convite do objeto ao método, cuja resposta busca satisfazer os aspectos que levaram o pesquisador a elaborar a pergunta científica que deu origem a sua problematização.

Muylaert *et al.* (2014) explicam-nos que a abordagem qualitativa de pesquisa ocupa-se de relacionar questões singulares que atendem com maior propriedade o campo científico que se deseja investigar, bem como alcançar concomitante os anseios tanto do investigador quanto dos participantes, uma vez que:

O estudo qualitativo por meio das narrativas permite capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas sejam problematizadas a partir do encadeamento das falas que constitui a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam (MUYLAERT, 2014, p. 198).

Portanto, quando encontramos o método que satisfaz as expectativas da pesquisa, verificamos o quanto ele se ajusta a contribuir com a fluência do estudo. Ademais: “Ao romper com a tradicional forma de entrevistas baseadas em perguntas e respostas, o método das narrativas revela-se um importante instrumento para se realizar investigações qualitativas” (MUYLAERT, 2014, p. 198).

Pensando em contribuir mais ainda com a compreensão dos métodos que se assentam na perspectiva qualitativa, trazemos à baila um quadro resumido, a partir dos estudos feitos por Creswell (2007), sobre as estratégias associadas à técnica qualitativa. Fazemos o destaque no Quadro 10 da pesquisa feita por Clandinin e Connelly (2000), que anuncia importantes aspectos investigados pelos pesquisadores narrativos.

Vale ressaltar que nossa intenção é propiciar ao leitor importantes informações a respeito dos métodos disponíveis e poder compará-los, tendo em vista pertencerem à mesma base de abordagem qualitativa. Assinala-se que tal organização adensada no Quadro 10 foi pensada de forma a explorar resumidamente aquilo que nos coube extrair dos apontamentos mais relevantes sobre o assunto descrito por Creswell (2007, p. 31-32). Ademais, nosso intuito é focalizar as afinidades e especificidades dos métodos dando o devido destaque às narrativas:

Quadro 10 – Estratégias associadas à técnica qualitativa

MÉTODOS	O QUE O PESQUISADOR ESTUDA
1. Etnografia	[...] estuda um grupo cultural intacto em um ambiente natural durante um período de tempo prolongado, coletando primeiramente dados observacionais (CRESWELL, 1998).
2. Teoria Embasada	[...] tenta deduzir uma teoria geral e abstrata de um processo, de uma ação ou de uma interação com base nas visões dos participantes de um estudo (STRAUSS; CORBIN, 1990; 1998).
3. Estudo de Caso	[...] explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas. [...] os pesquisadores coletam informações detalhadas usando uma variedade de procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado (STAKE, 1995).
4. Fenomenologia	[...] identifica a 'essência' das experiências humanas relativas a um fenômeno, como descrito pelos participantes de um estudo. [...] o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de sujeitos através de um envolvimento extenso e prolongado para desenvolver padrões e relações de significado (MOUSTAKAS, 1994).
5. Narrativas	[...] estuda a vida das pessoas e pede a uma ou mais pessoas para contar histórias sobre sua vida. Essas informações, então, são recontadas e recriadas pelo pesquisador em uma cronologia narrativa. No final, a narrativa combina visões da vida do participante com as visões do pesquisador em uma narrativa colaborativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do estudo realizado por Creswell (2007, p. 31-32).

Como podemos observar, Creswell (2007) faz referência a Clandinin e Connelly (2000) como autores que ajudaram a elaborar informações relevantes sobre o tipo de pesquisa narrativa voltada ao âmbito das abordagens qualitativas. Eles anunciam a história narrada como fonte inesgotável da investigação empírica. Portanto, vimos que o método aqui escolhido possibilita às participantes desta pesquisa plenas condições favoráveis à expressão de sua subjetividade.

Para Jovchelovich e Bauer (2015), o método das narrativas se destaca nas ciências sociais por facilitar mais apropriadamente a tarefa de captar histórias reais dos sujeitos da pesquisa, transformando-se em uma estratégia inovadora e bastante difundida na conformação dos fenômenos sociais.

Por essa razão, as narrativas surgem multifacetadas como método investigativo característico do universo das histórias narradas pelos sujeitos históricos sociais, pois assim:

A discussão sobre narrativas vai, contudo, muito além de seu emprego como método de investigação. A narrativa **como uma forma discursiva**, narrativas **como história** e narrativas como **história de vida e histórias sociais**, foram abordadas por teóricos culturais e literários, filósofos da história, psicólogos e antropólogos (JOVCHELOVICH; BAUER, 2015, p. 90 – grifos nossos).

Partindo dessa compreensão do valor atribuído à narrativa como uma metodologia eclética e multifacetada, podemos evidenciar os apontamentos que corroboram a indicação metodológica investigativa que entrecruza vários saberes entre si, uma vez que elas “ [...] residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um acontecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (NÓVOA, 1992, p. 20).

Os saberes a que se refere Nóvoa (1992) são também enfatizados por Arfuch (2002) quando se reporta ao poder que as narrativas de vida adquirem com o transporte da voz do próprio autor da experiência de vida. Por isso, reitera que “[...] os métodos biográficos, os relatos de vida, as entrevistas delineiam um território bem reconhecido, uma cartografia da trajetória – individual – em busca de seus acentos coletivos” (ARFUCH, 2002 p. 17 *apud* NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 470).

É por essa razão que Nogueira *et al.* (2017) dizem que há um fato terapêutico e ético nesse método investigativo, uma vez que perpassa pela dimensão interventiva, a qual se localiza na escuta oferecida pelo pesquisador ao sujeito pesquisado. Assim, o ato de contar histórias e reescrevê-las produz nos sujeitos envolvidos no estudo ressignificações de um passado marcado pelas experiências de vida. Vale ressaltar que esse fato não reduz o narrador a apenas um objeto da pesquisa, mas a um sujeito capaz de realizar leituras sobre si e fazer reflexões acerca de sua prática.

Dessarte, com a finalidade de elucidar e exemplificar as dimensões que podem ser trabalhadas e que se inter-relacionam com essa abordagem metodológica, que pretende dar voz aos professores, acreditamos ser prudente apresentar, neste estudo, a matriz elaborada por Nóvoa (1992, p. 20), que de certa forma permite-nos compreender os nove tipos de estudos que fazem conexão entre si e que merecem ser observados com maior atenção. São eles:

Quadro 11 – Matriz dos objetivos x dimensões

Objetivos Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação- formação
Pessoa (do professor)	1	4	7
Prática (dos professores)	2	5	8
Profissão (de professor)	3	6	9

Fonte: Extraído do livro *Vida de professores* (NÓVOA, 1992, p. 20).

Voltamos nosso foco para a relação constante no número 5 que promove a interface entre os objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* prática dos professores, por entender que se coadunam com a intencionalidade descrita neste estudo, uma vez que a matriz proposta por Nóvoa (1992) contempla as seguintes especificidades dessa intersecção:

Trata-se de dispositivos que procuram rememorar as práticas dos professores, através de estratégias várias (narrativas orais, relatos

etc.). Tendo como objetivo produzir uma reflexão autoformadora (Alexander *et al.*, 1992; Guglielmi, 1989). Algumas destas experiências tendem a (re)formulação de projetos de intervenção profissional, ao nível dos discursos e das práticas (Elbaz, 1991; Vassoleff, 1992) (NÓVOA, 1992, p. 22).

Segundo Nóvoa (1992, p. 23), é preciso chamar atenção para o fato de existir uma variedade de formas de se trabalharem as abordagens auto(biográficas), nas pesquisas qualitativas, pois isso apresenta um lado bom e outro ruim, temeroso. O lado bom é exatamente este, a variação de possibilidade de trabalho, o entrecruzamento entre recursos e técnicas. O lado temeroso é que, por esse mesmo motivo, da variedade, surgem as dificuldades, uma vez que “[...] essa mesma diversidade, está na origem de grandes dificuldades e equívocos, legitimando por vezes práticas poucos consistentes” (NÓVOA, 1992, p. 23).

Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca o nome de grandes autores que têm produzido sistematicamente a história de vida dos professores em suas obras e mantido uma rigorosidade teórica e metodológica nos aportes auto(biográficos), sustentando dessa maneira uma evidência de vigor conceitual ao uso dessa metodologia. São eles: “Ivor F. Goodson, Jennifer Nias, Michael Huberman, Miriam Bem-Peretz e Peter Woods. [...] não deixam de admitir que ‘um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio’ (Ricceur, 1985)” (NÓVOA, 1992, p. 24).

O autor ainda salienta que as histórias narradas pelos docentes é uma maneira de se produzir outro conhecimento sobre os professores, inclusive bem mais adequado para compreendê-los como pessoa e também como profissionais: “Como escreve Pierre Dominicê: A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação” (NÓVOA, 1992, p. 24).

Portanto, eis o destaque para o potencial que se remonta às histórias narradas por professores, na medida em que elas despertam, tanto nos pesquisadores que se dedicam ao tema quanto nos sujeitos participantes da pesquisa, interesses pela proposta investigativa na forma oral, visto que elas empunham beleza ressignificativa ao que foi vivido e possibilitam frutificar as subjetividades dos sonhos e desejos nos relatos extraídos das histórias do discurso narrativo.

Como estratégia para a análise dos dados utilizamos o método da análise de conteúdo elaborado por Bardin (2016). A autora ressalta que esse método

investigativo tem por objetivo compreender e descrever, em profundidade, os conteúdos presentes nas mensagens anunciadas pelos participantes da pesquisa, cujos dados serão fornecidos ao investigador mediante realização de entrevista narrativa.

Dessa maneira, a análise dos dados será organizada a partir da técnica de categorização e seguirá a lógica dos conceitos que se aproximam, ou que se repetem, bem como das ideias que vão surgindo com grande proximidade umas das outras, sendo observada a ocorrência que se dá em função das similaridades nas falas dos entrevistados.

Segundo Oliveira e Mota Neto (2011, p. 123), é possível classificar as informações obtidas pelo pesquisador, visando que “[...] a categorização na pesquisa qualitativa viabiliza a organização dos dados, a articulação entre o referencial teórico e a descrição dos fatos, a interpretação e explicação do fenômeno estudado e a elaboração de novas categorias de análise”.

Temos consciência de que os procedimentos para a análise dos dados devem ser pensados pelo pesquisador antecipadamente à realização de sua coleta. No entanto, segundo Lüdke e André (1986, p. 45): “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”.

Nesse sentido, compreendendo que a pesquisa qualitativa utiliza várias técnicas que coadunam com essa abordagem, discorreremos no próximo tópico sobre as razões que nos levaram a optar por trabalhar com a técnica da entrevista narrativa, como uma estratégia de coleta de dados para a metodologia da pesquisa narrativa.

2.6 A técnica da entrevista narrativa como ferramenta de coleta de dados

As pessoas podem esquecer o que você fez, o que você disse, mas nunca o que você as fez sentir.

FERNANDO PESSOA

Destinamos este espaço para caracterizar o caminho que se insere no âmbito das pesquisas narrativas, em que a coleta de dados surge, a partir da entrevista de caráter narrativo, como estratégia de investigação em um campo essencialmente qualitativo, em que se utiliza essa técnica por entender que ela se apresenta como

parte “[...] de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais” (BOSSI, 2003, p. 11).

De acordo com Freitas (2002, p. 74), é possível compreender que a experiência narrativa cria corpo e vivifica os fatos ocorridos no passado, a partir dos contextos simbólicos que as lembranças trazem na memória. Por conseguinte, a autora nos esclarece que “[...] a entrevista ajuda as pessoas a recuperar seus traumas, leva a uma melhor compreensão de si e de seu passado”.

Compreendemos assim que a entrevista narrativa faz parte de um conjunto de técnicas necessárias ao alcance da abrangência que o pesquisador deseja obter. Neste sentido, variando a possibilidade da coleta de dados, faremos uso do roteiro de entrevista semiestruturada.

Conforme Triviños (1987, p. 146), os roteiros semiestruturados são muito utilizados nas pesquisas de abordagens qualitativas, pois, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para Weller (2013), a justificativa para a crescente utilização das narrativas nas pesquisas de campo deve-se à necessidade de se compreender a relação entre o indivíduo e os conceitos construídos pelos sujeitos, mediante o relato de suas experiências e vivências. Logo, a narrativa se destaca das outras abordagens pelo fato de não isolar o relato biográfico dos eventos sociais, ao contrário, ela esclarece como as ações são projetadas, executadas e como pelas lembranças são acessadas pelos indivíduos.

Schütze (1977) diz que as entrevistas narrativas se coadunam perfeitamente com os aspectos qualitativos do estudo, pois sua contribuição é essencial para a compreensão das estruturas processuais da trajetória de vida dos sujeitos da pesquisa.

Logo, Weller (2013, p. 133), ao perceber que as lembranças são importantes para a captação da vida passada e que as vivências representam e dizem respeito à própria trajetória de vida do sujeito, menciona um fato importante do ponto de vista da ação de relembrar: “[...] o ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada

de forma sequencial permite acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural”.

Assim, depreende-se que é essa naturalidade do ato de lembrar que faz com que essa técnica seja leve, um tanto quanto terapêutica até, pelo fato de trazer à tona o passado, e sobretudo instigante, pois não desconsidera o cotidiano vivido e ainda faz relações e interações com ele.

Weller (2013) diz que Schütze (1977) foi um dos autores que mais contribuíram para o uso das narrativas nas pesquisas qualitativas, sabendo que a análise das narrativas está associada a um tipo de entrevista específica, a entrevista narrativa, uma vez que:

[...] o autor empregou essa técnica de coleta de dados pela primeira vez em um projeto de pesquisa que buscava analisar as mudanças coletivas em uma comunidade que passou por um processo de reestruturação administrativa nos anos 1970 (SCHÜTZE, 1977 *apud* WELLER, 2013, p. 134).

Nesse sentido, a autora revela que Schütze (1977) realizou várias entrevistas com os cidadãos alemães e também com os norte-americanos, com o desejo de analisar a repercussão surgida por ocasião da Segunda Guerra Mundial em suas vidas, e assim captar por intermédio dos relatos obtidos, as consequências biográficas que acometeram a vida dos soldados que lutaram na guerra.

Dessa maneira, percebe-se a importância de utilizar uma técnica apropriada à captura de memórias significativas da vida dos sujeitos, sobretudo ante a situação inusitada e desoladora como a guerra. Somente empregando uma técnica que pudesse conceder uma leveza e, de certa forma, um amparo às circunstâncias reais pelo qual passaram os soldados, por exemplo, conseguiríamos captar os relatos relevantes do discurso.

Por isso, Barthes (1993) diz que o discurso narrado chega a ganhar uma diversidade de formas para se estabelecer a comunicação entre os pares. O ato de contar histórias está presente em toda a humanidade, aliás, ela começa narrando a própria história da humanidade. Assim, ele aduz que: “[...] nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. [...] a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida” (BARTHES, 1993, p. 252).

Semelhantemente a Barthes (1993), Jovchelovich e Bauer (2015) mencionam que as narrativas são intermináveis em sua variedade, daí podermos encontrá-las em todo tempo e lugar. Há uma grande necessidade de os seres humanos contarem histórias, o que é muito próprio de quem vive, pois acaba sendo para nós uma maneira de contemplar a vida, e não subjugá-la à sua individualidade.

Ao contrário, o universo das narrativas amplia a mediação que fortalece, de forma elementar, a comunicação entre os sujeitos: “Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVICH; BAUER, 2015, p. 91).

Portanto, chegamos a inferir que o emprego das narrativas em pesquisas sociais alinha-se à entrevista narrativa semiestruturada, na medida em que se empenham a fornecer confiabilidade ao *corpus* da pesquisa, diante da variedade de informações encontradas no discurso de seus participantes.

Logo, vimos que esse tipo de entrevista segue um direcionamento, um norte, um sentido que se reporta ao caminho que se deseja realizar. Nesse sentido, vale lembrarmos que a entrevista narrativa foi criada com o intuito de “[...] compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia” (WELLER, 2013, p. 134).

Portanto, a partir da compreensão sobre a aplicabilidade da técnica, realizaremos a pesquisa de campo na EMEI “Pedrinhas de Brilhante”, para desenvolver a entrevista narrativa semiestruturada, com três professoras efetivas da SEMEC: duas da creche e uma da pré-escola, apreendendo, assim, percepções alusivas que serão focalizadas nas duas fases que envolvem o todo da educação infantil.

Dessa forma, a intenção também será de conhecer aproximações acerca de suas motivações, desejos, satisfações, insatisfações, realidade, sonhos e demais aspectos que cercam as experiências objetivas e subjetivas das educadoras da educação infantil.

Para tanto, utilizaremos o roteiro de entrevista que será nosso suporte direcionador e que delineará as etapas sucessivas que fazem parte desse roteiro na escola.

Reiteramos a informação de que, a princípio, pensávamos em desenvolver a entrevista com o auxílio dos formulários virtuais do *google forms*, *on-line*, enviados por *e-mail* às professoras, porém utilizamos a ferramenta do *google meet* em razão do momento atípico de pandemia causada pela Covid-19.

No entanto, por ocasião da diminuição da contaminação pelo vírus na cidade, em virtude do avanço das doses das vacinas e de acordo com o quadro de estabilidade em que se encontra o município de Belém, segundo os órgãos de saúde, entramos em contato com a direção da escola que nos concedeu a disponibilidade de horário para entrevistar as professoras, em momentos diferenciados, para não causar prejuízo ao desenvolvimento do trabalho.

Tal interesse reflete a intenção proposta neste estudo que almeja nos aproximar do objeto desta pesquisa, sugerindo o alcance da percepção de estratégias enriquecedoras voltadas ao desenvolvimento: humano, psíquico, social, cultural, motor e cognitivo das crianças, visto que elas que fazem parte desse universo apinhado de fantasias, sonhos e brincadeiras na educação. Portanto, elas dispõem na educação infantil de um solo fértil, favorável ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades evolutivas como ser em desenvolvimento.

Nesse sentido, será por esse viés que o presente estudo seguirá o percurso metodológico, amparado na metodologia da pesquisa narrativa, voltada às falas das professoras da educação infantil, que revelarão a partir de suas memórias, o processo de identidade docente com a educação infantil e a prática pedagógica, abrangendo aspectos importantes de sua trajetória profissional docente.

2.7 Critérios éticos da pesquisa

Os critérios éticos que embasam a pesquisa científica devem ser evidenciados pelo pesquisador de forma clara, objetiva e coerente, uma vez que lhe servirão de guia norteador da postura íntegra e exemplar de quem busca pelas investigações acadêmicas, sociais, políticas e educacionais, as quais darão subsídios necessários ao enfoque que a pesquisadora pretende alcançar neste estudo.

Por essa razão, destacamos a importância dos tratos éticos na pesquisa científica, que estabelecem os critérios concernentes aos procedimentos que deverão ser adotados para a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), o qual segue ancorado em aspectos legais, como a Resolução 510, de 7 de abril de 2016, que discute a ética na pesquisa. Ressaltamos que por esse termo, o TCLE, as respectivas professoras participantes da pesquisa foram respaldadas.

Nesse sentido, temos a responsabilidade, o zelo e a consciência do significado que a pesquisa científica tem para a sociedade como um todo. A atividade do pesquisador que busca incessantemente pela produção do conhecimento revela características quanto ao cuidado e dedicação que devemos ter na obtenção e manuseio dos dados obtidos.

Por isso, é importante atentarmo-nos para o que preceitua a Resolução 510/2016, que estabelece ser a ética uma construção humana e, como tal, reporta-se a uma perspectiva histórica, social e cultural, em que se preceitua o respeito pela dignidade humana, bem como tem compromisso com a proteção de todos os participantes da pesquisa científica.

Observa-se que essa resolução traz à baila a garantia do respeito ao pleno exercício dos direitos dos participantes, no sentido de que foi levado em consideração e avaliado de forma a prever possíveis danos aos sujeitos da pesquisa, em que conseqüentemente tivemos por princípio o cuidado para que todos sejam resguardados e mantido seu direito de se sentirem bem e confiáveis no momento da entrevista, sem receio de incorrer em riscos de perdas e danos inoportunos à saúde do participante.

Portanto, os princípios éticos, já tão bem evidenciados no âmbito da lealdade e legalidade das leis que os regem, fizeram parte de todas as etapas desenvolvidas neste trabalho, por assim primar pela garantia e preservação da dignidade e integridade física e psicológica das participantes deste estudo, em particular das professoras da educação infantil de uma Escola de Educação Infantil, em Belém/PA.

No decorrer desta pesquisa, enquanto realizamos a coleta de dados, por meio das entrevistas narrativas com roteiro semiestruturado, ficamos atentos ao resguardo da segurança das participantes para que nenhum caso de constrangimento ocorresse, bem como para que não houvesse danos psicológicos e morais por ocasião das informações prestadas.

Ademais, a intenção esclarecedora da autenticidade que visa percorrer os caminhos teóricos, a qual apontou para os resultados da pesquisa, reportam-se à

investigação trabalhada neste estudo, com a intenção de fornecer à comunidade que vivencia o caso todos os benefícios de seu ganho, além do suporte a seu entendimento e superação das dificuldades que porventura ali forem encontradas.

Nesse sentido, um dos benefícios envolvidos nesta investigação foi trazer à tona a identidade docente na educação infantil, visando o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças pequenas, em uma Escola Municipal de Educação Infantil, para, a partir da narrativa de vida das docentes, identificar as possíveis fragilidades que envolvem a evolução dessas práticas necessárias às aprendizagens das crianças.

Outro benefício propiciado no decorrer desta pesquisa foi reconhecer os aspectos da identidade docente e sua interface com a prática pedagógica na educação infantil para que, assim, produzam-se sugestões plausíveis que contribuam, de alguma forma, para a reflexão das práticas pedagógicas, a fim de que sejam trabalhadas com mais afinidade, entusiasmo e criatividade, propondo-se, à vista disso, inovações às atividades lúdico-pedagógicas voltadas às crianças.

Por conseguinte, as crianças tendem a se sentir mais seguras e à vontade em salas de aula que favoreçam a convivência com os seus pares e os professores que se aproximam do contexto de suas experiências. Por essa razão, as crianças inclinam-se a manifestar mais espontaneidade para eleger suas próprias brincadeiras, linguagens e fantasias. Logo, a empatia também é fundamental em todas as relações que se estabelecem com a presença do outro.

Nesse sentido, quando o professor se identifica com seu local de trabalho, certamente percebe uma sensibilidade maior para compreender os desejos, as falas, os sonhos e os anseios das crianças que o cercam.

Portanto, conseguir identificar as características aqui elencadas, no âmbito das salas de educação infantil, com a investigação pretendida certamente traz benefícios importantes à identificação de melhorias do desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação infantil.

Vale ressaltar que tivemos consciência dos riscos e dos cuidados éticos que deveríamos manter ao desenvolver a pesquisa. Necessariamente, temos o dever de garantir a preservação da integridade física e psicológica das participantes deste estudo, as professoras da educação infantil da EMEI “Pedrinhas de Brillhante”.

Dessarte, trilhamos o caminho deste estudo com base nos preceitos éticos condizentes com uma postura íntegra, a lisura, a transparência e o respeito durante toda a realização da pesquisa. Ressaltamos que o estudo de campo teve início após o aceite da instituição sediada como lócus da pesquisa.

Durante a pesquisa de campo, realizada no espaço da EMEI “Pedrinhas de Brilhante”, estivemos atentos para que nenhuma situação inoportuna ocorresse às participantes, tais como danos psicológicos, emocionais ou constrangimentos que porventura possam acontecer, em função do estímulo às lembranças de fatos significativos narrados pelas docentes no momento da entrevista narrativa.

Se houvesse alguma necessidade de mediação *on-line*, ela seria feita pelas plataformas virtuais, as quais são destacadas com referência à observação feita no documento oficial da comissão de ética em pesquisa, sobre as orientações para procedimentos em pesquisas em qualquer etapa em ambiente virtual. O Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS traz a seguinte compreensão que diz respeito ao espaço virtual, visto que reúne meios para facilitar a utilização da internet, tais como *e-mail*, *sites* eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, entre outros.

Citamos como exemplo dos novos procedimentos contidos no meio virtual o convite para participação da pesquisa, o qual não foi enviado em lista coletiva, e sim individual, para que não ocorresse a identificação do convidado, bem como revelasse seu *e-mail*, telefone etc.

Nesse sentido, é importante que o pesquisador destaque, além dos riscos e benefícios referentes aos sujeitos da pesquisa, outros que são inerentes ao ambiente virtual.

Acrescentamos, ainda, que as participantes tiveram seus nomes resguardados, ou seja, não revelados, uma vez que foram identificadas por nomes fictícios, zelando, assim, pela preservação de sua identidade e integridade social.

Na oportunidade, estivemos atentos aos fatos indesejáveis e fomos sensíveis à ocorrência de qualquer situação que provocasse alguma vulnerabilidade ou desconforto às participantes. No entanto, se acontecesse algum dos fatos mencionados anteriormente, imediatamente cuidaríamos para saná-lo a fim de que as participantes deste estudo não tivessem prejuízos emocionais por ocasião desta investigação.

Quanto aos benefícios oriundos desta pesquisa, avaliamos que trará acréscimos importantes aos professores que atuam na educação infantil, uma vez que a percepção do processo de identidade docente nessa etapa educacional levará o educador a valorizar seu envolvimento com a docência na educação infantil, com a turma das crianças, além de fomentar um desenvolvimento inovador e criativo direcionado à variação das práticas pedagógicas trabalhadas com as crianças.

3 CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E O SENTIMENTO DE INFÂNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Nesta seção, destacaremos o contexto histórico da educação infantil, trazendo à baila as percepções descritas por Kuhlmann Jr. (2000); ressaltaremos as características do ofício de mestre pensado por Arroyo (2013); a visão da criança e o sentimento de infância evidenciado por Ariès (1978) e Zabalza (1998), apresentando os conteúdos primordiais para as características pessoais do professor da educação infantil; e o discurso de Freire (1996), ressaltando que o envolvimento do professor com a prática educativa deve ocorrer com alegria.

Esses assuntos serão dialogados de maneira sucinta a fim de alcançarmos a compreensão do contexto em que surgiu a educação infantil, a percepção da criança e a importância do estudo da prática pedagógica para o professor dos espaços educacionais infantil.

3.1 A educação infantil e seu contexto histórico

O destaque do contexto histórico da educação infantil ao contemplar a criança e o sentimento de infância carrega em si concepções de autores que perpassam pelo tema proposto neste estudo, da identidade docente na educação infantil e das práticas pedagógicas investidas no intento da educação da criança.

Dessa maneira, caminharemos com o intuito de aproximarmos o objeto de estudo desta pesquisa com a realidade dos fatos, ou seja, como eles acontecem na escola, na intenção de promover um estudo que proporcione conhecer os meandros da docência na educação infantil e refletir acerca desse entendimento.

Abordaremos ainda, em complemento aos estudos do trabalho docente, considerações acerca da origem do sentimento de infância e o conceito de criança, com a finalidade de compreender sua historicidade, uma vez que todos os esforços da docência, na educação infantil, estão voltados para o desenvolvimento integral da criança, como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2010).

Falar sobre identidade docente e a prática pedagógica, hoje, é bem mais do que esperar que o professor se identifique com o trabalho pedagógico e favoreça sua ação voltada às metodologias apropriadas ao bom desenvolvimento cognitivo das crianças. A docência como profissão abre muitos leques de possibilidades na contribuição para a realização de sonhos das crianças.

Nesse sentido, Arroyo (2013) tece reflexões acerca das especificidades docentes, ressaltando arguições singulares contempladas no que ele chama de “Ofício de Mestre”, referindo-se às peculiaridades do magistério. Aliás, o “Ofício de Mestre”, termo que o autor utiliza com grande predileção, é atravessado por diversas dificuldades e desafios que se apresentam internamente no cotidiano escolar e fora dele.

Por conseguinte, o autor nos chama atenção para que não se acentuem as precariedades do ofício em função das dificuldades que geralmente são encontradas na escola. As condições adversas podem causar danos ainda maiores no que tange à desumanização dos alunos e dos professores que ali se deparam no dia a dia com os conflitos oriundos desses meandros:

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas [...] para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente (ARROYO, 2013, p. 64).

Vimos, a partir do exposto por Arroyo (2013), que são muitas as dificuldades encontradas na escola, precárias a ponto de até nos desumanizar. No entanto, elas não devem ser o fator determinante para a finitude de argumentos e esforços voltados à sua superação. Condicionar a riqueza das práticas pedagógicas somente às condições favoráveis de trabalho encontradas no ambiente escolar seria reduzir o poder criativo, crítico e inovador do professor, em particular, da educação infantil.

Por isso, Tardif (2014) nos alerta que os saberes docentes e a formação profissional são aspectos que sustentam um ensino de qualidade e estão fortemente ligados tanto ao trabalho quanto ao trabalhador. Assim, a construção do saber profissional do professor está relacionada aos momentos de construção e

reconstrução de sua história de vida, à sua rotina de trabalho que envolve a ação pedagógica como ação norteadora às práticas docentes.

Nesse sentido, Tardif (2014) menciona a importância da experiência profissional docente como fomentadora da ação criativa nas rotinas vivenciadas pelo professor no ambiente escolar, uma vez que, para o autor:

Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. É através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência (TARDIF, 2014, p. 105).

Portanto, é preciso mencionar que a experiência é um fator favorável ao professor engajado, comprometido com o processo educacional, pois há de se levar em consideração que não só o professor se depara com condições adversas, mas a também criança como sujeito histórico e de direitos encara várias condições inadequadas de tempo e espaço na educação infantil e, ainda assim, é capaz de realizar grandes descobertas e usufruir das trocas de aprendizagens com o outro social (VYGOTSKY, 1991).

Dessa forma, a criança, como ser em desenvolvimento, ser social, interage com o meio que é essencialmente semiótico, repleto de simbologias e signos, os quais vão despertando e aguçando a curiosidade dos pequenos e promovendo neles o desejo de aprender.

É por esse entendimento que o professor deverá nortear sua prática pedagógica, no sentido de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a partir da provocação do diálogo, de sua imersão no mundo imaginário das crianças, dotado de fantasias, de argumentação dialógica por tudo o que lhe é novo. Por isso:

[...] as responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018, p. 36-37).

Nesse sentido, há de se pensar que a criança ocupa um lugar privilegiado no ambiente da educação infantil, o que nos faz especular sobre os aspectos que

evidenciam como isso ocorre e não deixar escapar. Lembramos que é bem agradável ter boa condição de trabalho; sem dúvida é um ganho significativo para todos que conhecem o chão da escola. No entanto, isso não é tudo, como ressalta Arroyo (2013, p. 64): “[...] podemos ter escolas em boas condições físicas, equipadas, salários e condições de trabalho razoáveis e faltar clima humano”.

Dessarte, as relações humanas que se estabelecem no ambiente escolar fazem toda a diferença no clima organizacional da escola e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças. São, por assim dizer, fatores significativos que envolvem todos os atores da escola, os quais promovem um ambiente de reciprocidade, de respeito, propício ao engrandecimento das práticas pedagógicas.

Outro fato relevante a que daremos destaque aqui refere-se à construção da história social da criança, a qual passou por diversas fases e que traz à tona a concepção da construção do sentido de ser criança e infância.

Segundo Ariès (1978), a criança era vista como um adulto em pequena escala, ou seja, um adulto em miniatura, e sua educação e cuidado eram de total responsabilidade da mãe. Assim, a criança, “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ÁRIÈS, 1978, p. 11).

Percebe-se, então, que a criança nem sempre teve o reconhecimento de sua condição pueril dentro da sociedade e muito menos dentro de seu lar. Por um longo tempo, a infância foi apresentada como algo sem qualquer importância, ou seja, sem o devido valor que lhe atribuímos hoje. Vale ressaltar que, assim como nasciam muitas crianças, também muitas morriam, e o sentimento dessa perda não despertava grandes sofrimentos à família.

No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança, no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança, havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIÈS, 1978, p. 45).

Kramer (1992) ressalta que o estudo feito por Ariès, no tocante à evolução histórica do sentimento de infância, ganha destaque no cenário mundial justamente

por ele ser um grande influenciador dos pesquisadores sociais americanos e europeus, relatando a relação das mudanças de atitudes com as crianças, bem como descrevendo as minúcias da percepção de como se dá a transformação dos sentimentos de infância e de família, a partir de observações feitas em pinturas, por exemplo, em adornos antigos de família, representações em igrejas e assim por diante.

A referida autora ainda nos chama a atenção para as observações das mudanças ocorridas acerca da concepção de infância atual, revelando a existência de uma atitude do adulto, no intuito de reforçar sua relação com a criança de forma a salvaguardá-la em busca de “[...] preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão” (KRAMER, 1992, p. 18).

Isso posto, vai se delineando e confirmando com o passar dos tempos a evidência do sentimento de infância, e a criança vai ganhando espaço dentro da sociedade e da família, fato este que reinaugura a condição de existência desse ser.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), por outro lado, ressaltam a necessidade de a mulher inserir-se no mercado de trabalho, nas fábricas, desvincilhando-se, por assim dizer, dos afazeres domésticos cotidianos e dos cuidados diários com os filhos, a fim de subsidiar o orçamento familiar, elevando o nível financeiro a melhores condições.

A mulher, vista como esteio da família, tornou-se uma peça-chave, uma aliada para a estruturação desse novo modelo de organização social. Nesse sentido, a creche se apresentou como uma instituição educacional que permitiria à mãe ter onde deixar seu filho enquanto trabalhasse (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 33).

É nesse cenário de mudanças na organização social da vida das mulheres que surgem as creches, instituições erguidas para cuidar das crianças pequenas, enquanto suas mães trabalhavam durante o dia. Tal necessidade defende a criação de um ambiente acolhedor, saudável, que receba seus filhos e cuide deles bem, até o fim de seus expedientes laborais (KUHLMANN JR., 2000).

Nesse ínterim, o ambiente favorável para deixar as crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam é então confirmado pelos órgãos e departamentos ministeriais do Brasil. Essa urgência já era de esperar em virtude da expansão do

mercado de trabalho e da necessidade da inserção da mulher nesse novo cenário econômico.

[...] o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCR) do Ministério da Saúde, órgão que, entre outras atribuições, ocupava-se das creches, indica as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos Centros de Recreação, propostos como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos (KUHLMANN JR., 2000, p. 10).

Portanto, com o advento das creches, seria importante pensar no perfil dos professores que atenderiam a essa faixa etária de crianças, as quais se apresentavam diante de uma nova etapa do ensino que surgia em função da urgência de mercado para as mulheres. Por conseguinte, a atenção voltada a elas ainda estava muito ligada ao ato do cuidar, por estar atrelada aos órgãos da saúde e da assistência social, os quais ressaltavam essa preocupação.

[...] promover o vínculo entre educação e assistência não significa qualificar a educação infantil de assistencialista. O assistencialismo, como termo vulgar, remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição [...] (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 34)

Um fato peculiar, e que se refere à identidade docente e à prática pedagógica, diz respeito à profissão do professor que é muito conhecida pelos alunos, uma vez que, passando pela escola, eles têm oportunidade de vivenciar o cotidiano da docência não como professor, mas como estudante, ou seja, é a profissão que lhes é familiar, uma vez que permite ser (re)conhecida e compartilhada cotidianamente com seu beneficiário direto, o aluno (GOMES, 2009).

Dessarte, temos o docente como o profissional que media o processo de ensino-aprendizagem e, no caso específico da educação infantil, é aquele que segura a mão da criança e lhe ajuda nos primeiros passos rumo ao caminho da escolarização. Assim: “Formosinho (2000), Tardif, Lessard e Gauthier (1999) ressaltam, em seus estudos, que a docência é essencialmente uma atividade de serviço, e o professor, [...] é o profissional de ajuda” (GOMES, 2009, p. 70).

Os estudos ressaltam o desenvolvimento humano, ou seja, o pleno desenvolvimento da pessoa, o qual há tempos se estabeleceu na legislação brasileira

como pauta de discussão e de preocupação, sobretudo na área educacional. Com efeito, não podemos perder de vista o que preceitua nossa Carta Magna quanto à colaboração da sociedade visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Tal preocupação anunciada na Constituição de 1988 sinaliza as primeiras conquistas e cuidados direcionados à criança, pois foi graças a essa importante percepção que a criança foi colocada no lugar de sujeito de direitos e a educação infantil então foi incluída no sistema educacional brasileiro.

Essas conquistas, em termos legais, inserem a criança de até 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária (AZEVEDO, 2013, p. 67).

Portanto, o direito das crianças vai se acentuando no Brasil e o trabalho dos professores da infância também. Dessa forma, Zabalza (1998) atenta para um fator importante acerca da ação docente, no sentido de que se deve levar em consideração a faixa etária em que a criança se apresenta na escola, bem como ressalta a necessidade de um autocontrole por parte dos professores, com a finalidade de priorizar a ação pedagógica de forma prazerosa, portanto satisfatória:

Parece claro que a intensidade do trabalho, a saturação de componentes emocionais, os imperativos de envolvimento pessoal etc., são muito maiores ao trabalhar com crianças pequenas do que fazê-lo com crianças maiores. Não são poucos os professores que sucumbem a esta demanda constante de envolvimento pessoal e de forte autocontrole (ZABALZA, 1998, p. 27).

Decerto, sabemos que o tempo dedicado ao trabalho docente, por assim dizer, deve solicitar do professor que assegure um equilíbrio próprio entre o dever e o prazer, ou seja, entre o ato do puro trabalho em si e a satisfação em realizá-lo, a fim de que a prática pedagógica não se torne exaustiva nem prevaleçam ações enfadonhas sobre os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas, sim, resulte na elevação das abordagens culturais, lúdicas, pedagógicas, emocionais e afetivas desse trabalhador com as crianças.

Zabalza (1998), nesse sentido, menciona como fato importante a ideia do profissionalismo docente que deve ser aplicada igualmente em todas as etapas do

ensino, desde a educação infantil até os níveis mais elevados da educação. No entanto, ele ressalta que, no caso da educação infantil, as competências que distinguem esse professor são mais acentuadas em função do próprio perfil exigido pela peculiaridade intrínseca ao trabalho dedicado às crianças.

Dessarte, Zabalza (1998, p. 27) discorre sobre as características pessoais do professor da educação infantil que deve estabelecer uma conexão saudável entre adulto-criança, entre quem ensina e quem aprende, sabendo que ambos aprendem ao se relacionarem. Ademais, o professor da educação infantil deve apresentar “[...] cordialidade, proximidade e ‘calor’ (em oposição à frieza e ao estabelecimento de distâncias); originalidade, capacidade de quebra da formalidade”.

O perfil descrito anteriormente por Zabalza (1998) define uma postura singular para o professor da educação infantil, visto que, além de atrair as crianças para si, ele constrói vínculos de confiabilidade, segurança e afetividade, que vão se intensificando à medida que essas relações se estabelecem como fatores primordiais para o embasamento das aprendizagens significativas.

Ressaltamos, assim, que o trabalho do professor, sobretudo na educação infantil, deve primar por critérios específicos que são próprios desse ambiente educacional e que apresentam as necessidades condizentes com a melhoria da disposição do tempo, espaço, cuidado e atenção voltados às crianças.

Tais características são necessárias para a efetivação dos objetivos propostos nas atividades pedagógicas das instituições de educação infantil, que devem prever boa condição de trabalho almejando o preparo de materiais, a disposição do espaço e as condições de tempo, como sugerem as DCNEI (2010) a seguir:

A educação em sua integridade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; [...] (BRASIL, 2010, p. 9).

Essa organização da atividade pedagógica na educação infantil se dá em função das interações que as crianças realizam entre elas, entre os professores e

demais atores que integram a escola. Seu deslocamento e os movimentos que elas fazem dentro do espaço educacional também são levados em consideração como formas de interação com o meio que a cerca.

Nesse sentido, o vínculo que a criança estabelece com a família, com a escola e com a comunidade configura-se um elo fundamental que influenciará sua postura, costumes, falas, brincadeiras e até mesmo o modo de olhar o mundo à sua volta. Isso ocorre porque a criança como sujeito histórico e social consegue realizar leituras de mundo por meio de sua percepção de vida, fato este que lhe propicia características intrínsecas, as quais precisam ser mediadas de forma coerente pelo professor, a fim de que elas alcancem uma formação emancipada e autorreflexiva (SAITO; OLIVEIRA, 2018).

Portanto, ressaltamos a importância da identidade docente e das práticas pedagógicas mediadas pelos professores que atuam diretamente com a primeira infância, partindo do entendimento de que todo o seu trabalho será caracterizado e embasado pelo ato indissociável do cuidar e educar as crianças que se encontram em pleno processo de descobertas, curiosidades e exploração do corpo e dos objetos que estão à sua volta.

É nesse embasamento, de que o professor necessita de identificação com a sala da educação infantil, que nossa preocupação se intensifica em levantar estudos que apontem para a construção do processo de identidade docente na educação infantil e sua relação com a prática pedagógica.

Em um sentido mais amplo da construção da identidade, buscamos nos aproximar dos estudos de Ciampa (1998a) que versam sobre o tema em uma perspectiva de análise da narrativa das histórias de vida de duas personagens simples do cotidiano brasileiro, uma ficcional e outra real, que representam a tipicidade de um povo que comumente é oprimido e explorado pela hegemonia do sistema capitalista e que sofre inevitavelmente com essa exploração que culmina na negação da transformação ou como ele mesmo denomina: da negação da metamorfose, dando ênfase à não metamorfose.

Os fenômenos citados por Ciampa (1998a), que dizem respeito à metamorfose e à não metamorfose, influenciarão decisivamente a construção da identidade humana. Contudo, ressaltamos que essa discussão será mais bem detalhada na

seção seguinte, quando apresentaremos os conceitos de identidade pressuposta e identidade metamorfose em Ciampa.

Por ora, desejamos compreender o quanto é importante zelar pelo bem-estar tanto da criança quanto do professor, visto que o docente da educação infantil precisa se sentir valorizado diante de tamanha responsabilidade que lhe é confiada.

Por essa razão, Freire (1996) nos chama atenção para as lutas dessa categoria em defesa de melhores salários. Ele ressalta a justa importância desse direito, uma vez que a prática docente requer um posicionamento ético desenvolvido com os alunos e que, portanto, deve ser resguardado ao professor esse direito.

A luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte (FREIRE, 1996, p. 27).

Segundo Freire (1996), ao contrário de perceber o fracasso do trabalho docente como algo intencional do professor, ele nos adverte de que não seria essa a razão primeira do modo de agir de cada educador. Ressalta que são muitas as adversidades encontradas na tarefa que lhes cabe. No entanto, a “boniteza” da ação docente incorre em um processo dialético de encantamento entre os pares, em que passa a ocorrer uma afinidade harmoniosa entre professor e aluno, de tal modo que: “O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar” (FREIRE, 1996, p. 96).

Dessa maneira, Freire (1996) diz que seu envolvimento com a prática educativa jamais deixou de ser feita com alegria, mesmo diante das adversidades fortuitas do cotidiano educacional, como de praxe sempre se preocupou em criar uma atmosfera saudável no ambiente pedagógico.

No entanto, ele acrescenta que o bom professor não será determinado unicamente por seu conhecimento científico. Haverá sempre outros atributos necessários e tão importantes quanto a cientificidade que ele determina conhecer. A generosidade é um forte exemplo disso, característica que fará toda a diferença em

sua vida e na vida dos alunos, pois: “Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova” (FREIRE, 1996, p. 90). E isso é extremamente prejudicial do ponto de vista social, político, ético e democrático para o processo precípua da aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (1996) salienta a importância da formação de professores para uma boa atuação profissional, visto que a profissão docente exige do educador engajamento ético com a atividade do magistério, privilegiando um caráter profissional com “amorosidade” que lhe deve ser apropriada mediante o ato de educar.

O autor ainda aponta uma de suas principais preocupações com o campo da educação, a que diz respeito à ética do professor e seu comprometimento com a prática pedagógica, uma vez que, para Freire (1996), o docente deve primar pela proximidade entre o que diz e o que faz, entre o que parece ser e o que está sendo, até que num dado momento sua fala se torne sua prática.

Portanto, Freire (1996, p. 35) ressalta ser imprescindível que o professor saiba que hoje “[...] ensinar exige a corporificação da palavra pelo exemplo”, demonstrando com essa frase que educar sobrevive mais de exemplos concretos do que de meras argumentações vãs.

Logo, ele denuncia de forma crítica o velho dito popular do “faça o que mando e não o que faço”, desvelando assim a velha frase farisaica que fatalmente poderá nos induzir ao pensar errado, uma vez que para o autor “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1996, p. 34).

Por fim, Freire (1996) evidencia que será com o reconhecimento do pensar certo, de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que esse fato realmente colocará o professor em seu devido lugar de destaque, como um dos profissionais que, fazendo justiça, jamais deixe de se comprometer com a verdade.

3.2 Aspectos da construção da identidade

Neste tópico, serão abordados os conceitos relevantes da teoria da identidade elaborada por Ciampa (1998a), visando explorar os conceitos fundamentais de sua

tese que se reporta a identidade pressuposta e identidade como metamorfose, que problematizamos nesta seção, a fim de nos aproximarmos da compreensão do objeto deste estudo que trata da construção da identidade docente e da prática pedagógica na educação infantil.

3.2.1 *Quem é você? Quem sou eu? Compreendendo a identidade Pressuposta*

Responder às indagações que surgem sobre os aspectos inerentes da identidade não é uma tarefa simples, ao contrário, revela-se historicamente complexa. Sua complexidade acentua-se pelo fato de não possuímos uma única identidade, mas várias. Daí a dificuldade de responder: quem realmente somos e qual é nossa verdadeira identidade?

Segundo Ciampa (1984, p. 58): “Psicólogos, sociólogos, antropólogos, os mais diversos cientistas sociais têm estudado a questão da identidade, filósofos também. Não só pela dificuldade, mas também pela importância que esta questão apresenta”. Ademais, outros especialistas têm investigado sobre os aspectos da identidade, visto que ela se reporta às questões sociais e individuais dos sujeitos, bem como está presente no dia a dia das pessoas, interferindo decisivamente nas relações sociais que se estabelecem.

Daí notamos o quanto é importante aproximarmo-nos desse estudo, uma vez que estamos todos imersos nesse contexto complexo e instigante que envolve a identidade, afinal, cada pessoa tem a sua, assim como apresenta características marcadas pelo tempo de vivências e experiências adquiridas ao longo da vida.

Portanto, Ciampa (1984) nos diz que a identidade é relacional, ou seja, ao mesmo tempo que sou filha também sou mãe. Ao mesmo tempo que sou irmã também sou tia. Minha identidade varia quando me relaciono com as diferentes posições que assumo na vida, na família, na relação conjugal, no trabalho e assim por diante. Quando sou filha, tenho determinadas atitudes; quando sou mãe, preciso posicionar-me como tal, pois a identidade assim vai variando de acordo com as posições que adotamos na frequência habitual da vida. Por isso, apropriamo-nos de várias identidades com o passar do tempo.

Por vezes, adotamos papéis de personagens fictícios, ao mantermos identidades ocultas, pelo fato de não acharmos por bem revelar nossas mais íntimas e sigilosas identidades.

De acordo com Ciampa (1984, p. 59-60): “Até os super-heróis têm sua identidade secreta (aquilo de que o Super-homem tem mais medo é que descubram o que ele é na vida cotidiana...)”. Dessa forma, muitos acabam por esconder determinados aspectos da vida, bem como da identidade, por diversos fatores que são intrínsecos à individualidade da pessoa e também por termos medo ou ainda receio de desvelar nossos mais tênues segredos.

Por essa razão, o referido autor ressalta a evidência de personagens que se fazem presentes em uma história de vida. No entanto, essa descoberta acaba gerando uma pretensa curiosidade, por assim dizer, uma vez que provoca a indagação: se você é o personagem dessa história, quem seria o autor?

Se nas histórias da vida real não existe o autor da história, será que não são todas as personagens que montam a história? Todos nós – eu, você, as pessoas com quem convivemos – somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo. [...]. Na verdade, assim, poderíamos afirmar que há uma autoria coletiva da história; aquele que costumamos designar como ‘autor’ seria dessa forma um ‘narrador’, um ‘contador’ de história (CIAMPA, 1984, p. 60).

Partindo desse entendimento, de que somos narradores de nossas próprias histórias, chegamos a intuir que a identidade de uma personagem é o elemento formador de um outro, e assim sucessivamente. Para Ciampa (1984, p. 60), “[...] o autor se oculta por trás da personagem. [...] É muito frequente nos revelarmos através daquilo que ocultamos. Somos ocultação e revelação”.

Daí por que comumente especialistas, como psicólogos e psicanalistas, depositam o máximo de atenção sobretudo naquilo que as pessoas não falam, pois eles sabem que é no oculto, no secreto, no que elas não expressam claramente, que se encontram as mais interessantes revelações da vida e da identidade da pessoa.

É comum ouvirmos que fulano não reconhece mais sicrano, uma vez que mudou tanto a ponto de não ser mais reconhecido como aquela pessoa. Então, podemos pensar sobre o que isso quer dizer: Será que as pessoas mudam? Sim,

mudam, mas devemos perceber que há mudanças e mudanças, não podemos generalizar.

Ciampa (1984, p. 62) chama a atenção para quando a mudança traz algo benéfico para nossa vida. Nesse caso, tendemos dizer que esse fato já estava previsto em nós, ou seja, estava em nós embutido. No entanto, quando a mudança traz algo destrutivo e prejudicial à vida alheia, como o fato de um jovem estudante se voltar subitamente para o mundo do crime, das drogas, ouve-se falar que tínhamos a intuição de que aquele jovem sempre teve inclinação para o submundo do mal. Em outras palavras, vale o jargão: “de médico e louco cada um tem pouco”.

Nesse sentido, então, como reconhecer a identidade de alguém? Quem sou eu? Quem é você? Seremos os mesmos o tempo todo ou mudaremos de tempos em tempos?

Focando o pensamento do autor, vimos que, assim como pressupomos antecipadamente os procedimentos que devem ser adotados em uma pesquisa empírica, a qual talvez não possua todas as sofisticções de uma pesquisa científica, assim também devemos pesquisar as identidades, analisando e interpretando as informações fornecidas pelos narradores de suas histórias, a fim de captarmos as subjetividades que se dispõem reveladas, bem como as ocultas que permanecem por detrás de personagens.

Nas palavras de Ciampa (1984, p. 62):

Essa crença é a mesma que guia nossas ações mais corriqueiras da vida cotidiana. Nossos rituais sociais escondem a dificuldade implícita nessa maneira de pensar e de agir; é fácil imaginar como se tornaria difícil conviver com outras pessoas se não houvesse a suposição compartilhada por todos nós de que normalmente um indivíduo é a pessoa que diz que é (e que os outros dizem que é).

Parece confuso tentarmos compreender as características das identidades assumidas. No entanto, a forma mais simplificada talvez seja conhecer o outro pelo nome, pois cada pessoa tem um nome. Por isso, Ciampa (1984) diz que o nome é na verdade um substantivo, pois ele é a palavra que designa um ser. Caso alguém nos chamasse por outro nome, por exemplo, isso certamente nos causaria estranheza, uma vez que já nos identificamos com o nome que nos fora dado no cartório. Aliás,

“[...] é sinal de amizade e respeito não esquecer nem confundir o nome das pessoas que prezamos”(CIAMPA, 1984, p. 63).

Até poderíamos pensar em nos reconhecermos a partir dos grupos sociais ao qual pertencemos, mas essa ideia pode nos levar à fragmentação de equívocos ocorrentes, uma vez que não necessariamente construímos a identidade somente pela integração grupal, no sentido de ser o substantivo que integra o grupo, mas também pela ação que praticamos ao nos integrarmos neles. Nesse sentido, Ciampa (1984) menciona que a composição da identidade se dá pela integração desses dois aspectos: o nome (substantivo) e o verbo (a ação), sugerindo reconhecer que o indivíduo desempenha e pratica ações no grupo ao qual pertence.

Portanto, não podemos esquecer que a identidade é ao mesmo tempo individual e social, que pode ser construída de cima para baixo, da sociedade para o indivíduo, bem como do indivíduo para a sociedade, pois cada indivíduo constrói aspectos importantes de sua própria identidade.

Ciampa (1984), ao dizer que a identidade é social e individual, não deixa de lado os fatores biológicos e psicológicos que também influenciam a constituição da identidade.

Quando pensamos por exemplo em um bebê que nasce, percebemos que ele já é representado na mente dos pais com as mesmas características de seus genitores, ou, ainda, com aquelas que eles desejaram ou imaginam. Logo, a identidade do bebê já está sendo construída, mesmo antes de nascer. Essa ideia antecipada da construção da identidade humana Ciampa (1984) chama de identidade pressuposta.¹⁸

A identidade pressuposta se dá, por exemplo, quando os pais começam a criar o mundo para os filhos que ainda não nasceram. No entanto, eles já pressupõem qual será a identidade da criança, escolhendo seu nome, a cor do quarto, o detalhe da roupa, o time de futebol para o qual torcerá etc. Os pais preparam o mundo para que a criança, ao nascer, nele se enquadre. É nesse caso que se entende a identidade como pressuposta, quando ela se constitui antes do nascimento. E esse é um caso de identidade pressuposta porque o bebê é filho, não está sendo filho.

¹⁸ Conceito elaborado por Ciampa (1984).

Contudo, podemos também conhecer em Ciampa (1984) a identidade re-posta,¹⁹ que se apresenta após o nascimento da criança. Isso acontece quando o bebê começa a repor toda a identidade que lhe fora planejada pelos pais, pois a criança, ao se desenvolver, vai confirmando seu pertencimento àquela família por meio da convivência e da ratificação oficial de todos os ritos sociais que lhe vinculam àquela família.

Decerto que, com o decorrer do tempo, essa criança normalmente terá seu desenvolvimento humano habitual, passando de criança para as outras fases da vida, como: pré-adolescente, adolescente, jovem, adulta, e assim por diante. Dessa maneira, mesmo com o passar dos anos, todas as vezes que perguntarem sobre seus pais, ela responderá tomando por base as referências dadas pelo casal original que lhe proporcionou a vida. Portanto, ela estará confirmando a identidade pressuposta e ao mesmo tempo re-pondo a identidade anteriormente pensada por seus pais, ou seja: “Uma vez que a identidade pressuposta é re-posta, ela é vista como dada – e não como se dando num contínuo processo de identificação” (CIAMPA, 1984, p. 66).

Contudo, se os pais planejam uma coisa para os filhos e eles se tornam outra, conseqüentemente esse fato acaba causando sérios problemas dentro de casa. Pensar uma identidade para o filho e ele apresentar outra, no mínimo, traz conseqüências conflituosas do ponto de vista da autoridade dos pais.

No entanto, os pais precisam entender que a construção da identidade também passa pelo aspecto pessoal, individual. Caso ela fosse puramente social, bastava pensar a identidade dos filhos e assim ela se constituiria como pressuposta e re-posta. Contudo, Ciampa (1984) ressalta o aspecto pessoal e diz que nele reside o direito que cada indivíduo tem de criar sua própria identidade. Obviamente que esse fato terá mais evidência com a chegada da idade adulta, onde eles terão ciência de seus direitos como cidadãos.

O autor também descreve sobre o caráter temporal e atemporal da identidade humana. Assim, a identidade é vista como temporal quando assume determinadas facetas, ou seja, quando a pessoa trabalha em determinado lugar.

¹⁹ Conceito elaborado por Ciampa (1984) – é a confirmação, após o nascimento do bebê, dos vínculos familiares e da identidade pressuposta da criança pelos pais.

Para melhor compreender o caráter temporal, vejamos, por exemplo, quando ela assume uma identidade concernente a seu trabalho: se é professor, assume a identidade de professor; se é médico, assume a de médico; e assim por diante. Entretanto, quando ela muda de profissão ou deixa a profissão por algum motivo, ela também muda sua identidade e assume a mesma do novo ofício ou estágio de vida atual. Daí se origina o termo temporal para a identidade em virtude das facetas temporárias que a pessoa toma para si durante a vida.

Por sua vez, a identidade atemporal diz respeito àquilo que independentemente do tempo não muda, mas permanece a mesma. A título de exemplo, podemos compreender que a filha de certa senhora continua sendo filha ainda que ela, a mãe, venha a falecer. Independentemente se a mãe se mantém viva ou morta, não importa o tempo, aquela filha será sempre filha da mesma mãe, e não de outra.

Logo, isso quer dizer que nossa identidade é multideterminada, significando que teremos várias identidades ao mesmo tempo. Podemos exercer mais de um papel, sendo um temporal e outro atemporal, inclusive podendo mudar nossa identidade no decorrer do tempo.

É assim que Ciampa (1984) concebe o conceito de totalidade, quando entende que nossa identidade é total, uma vez que envolve ao mesmo tempo os aspectos social e individual. Ademais, ela compreende o caráter multifacetado que mobiliza vários papéis que o indivíduo desempenha ao longo da vida.

Nesse aspecto, Ciampa (1984, p. 67) tenta explicar como se estabelece essa rede de representações:

Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. Quando estou frente a meu filho, relaciono-me como pai, com meu pai, como filho; e assim por diante. [...]. Desta forma, estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas.

Assim, o autor compreende que os papéis que desempenhamos ao longo da vida são representações de nós mesmos, cada um assumindo a identidade correspondente ao tempo e ocasião. Ademais, do mesmo modo que eu me represento, sou representado, uma vez que há sempre uma história por trás de mim.

E é essa a história de minha vida a concepção de tudo aquilo que foi construído social e individualmente. Por essa razão que eu me reconheço em diversas identidades.

É dessa forma que me apresento a outras pessoas, como se eu fosse um personagem de mim. Eu me apresento ao outro, como se eu fosse outra pessoa, ou seja, como se eu fosse a terceira pessoa da apresentação.

Nesse sentido, Ciampa (1984) diz que para essa representação existem três aspectos: a) ao representar-se a si mesmo; b) ao representar-se ao desempenhar papéis; e c) ao representar-se ao reiterar quem a pessoa é.

No primeiro aspecto, sou quem eu sou, mas ainda assim tenho que me representar, uma vez que nem todos conhecem quem eu sou da mesma maneira que eu me conheço.

No segundo aspecto, eu me represento a mim mesma, ao desempenhar papéis. Quando estou sendo professora, por exemplo, estou representando um aspecto de minha identidade. Ademais, estou representando a mim mesma naquele momento em que desenvolvo uma prática social, profissional.

No terceiro aspecto, eu represento a mim mesma ao reiterar quem eu sou, por exemplo, quando comemoro a data de meu aniversário. Nesse momento, estou respondendo quem eu sou, quem os meus pais disseram que eu sou, ao corroborar os ritos sociais que ensejam minha data natalícia.

Reconhecer esses aspectos faz com que a pessoa tenha uma representação de nós mesmos como um todo. É nesse sentido que Ciampa (1984, p. 70) diz que somos uma metamorfose, pelo fato de estarmos em constante processo de mudança: “[...] deixar de ser uma identidade pressuposta – ser movimento, ser processo, ou, para utilizar uma palavra mais sugestiva se bem que polêmica, ser metamorfose”.

Dessarte, percebemos que nossa identidade é variável, por isso está sempre em processo de mudança, em movimentação, especialmente por influência da questão social que surge como um dos aspectos que nos levam às mudanças e por residirmos em um mundo que vive em transformação.

3.2.2 *A identidade como metamorfose*

Ao lermos a palavra metamorfose conseqüentemente ela nos remete à ideia de transformação, mudança, movimento, algo que permite a modificação daquilo que era antes para uma nova condição de vida ou de realidade. Nesse sentido, observamos que é justamente o que Ciampa (1998a) acredita ocorrer ao tratar de identidade como metamorfose, como transformação.

O autor diz que a identidade deveria ser vista principalmente como uma questão social e política, não apenas como uma discussão puramente científica a ser estudada e mensurada na academia, mas como algo mais próximo da vida empírica e do cotidiano das pessoas, uma vez que ela faz parte de toda vida social e individual dos seres humanos, visto que “[...] identidade é metamorfose. E metamorfose é vida” (CIAMPA, 1998a, p. 128).

Ciampa (1998a) vai mais além em suas arguições sobre identidade, quando apresenta em sua tese de doutoramento o assunto que virou um clássico (1987) sobre identidade no campo da psicologia social no Brasil. Seus estudos trazem indicações de que podemos realizar descobertas significativas com relação ao tema, a partir de observações empíricas, sistemáticas e assistemáticas, bem como por meio das estratégias metodológicas que valorizam a identificação da experiência autobiográfica das pessoas.

Dessa feita, abrimos um parêntese para ressaltar o quanto as narrativas de vida são bem apreciadas quando desejamos pesquisar sobre os aspectos subjetivos que cercam a vida das pessoas, acerca de seus posicionamentos e desejos relacionados à vida social, quando estão em interação com os grupos aos quais pertencem, bem como quando permanecem no individual, vivenciando suas particularidades.

Então, ouvir o outro, dar oportunidade de revelar suas preferências pessoais, suas subjetividades e vivências sociais, a partir de suas próprias narrativas de vida, esse artifício de liberdade pessoal, parece-nos muito propício para obtermos indícios da construção da identidade docente, foco de nosso objeto de estudo, bem como relacioná-la com a prática pedagógica, a fim de verificarmos o quanto essa relação poderá ser significativa para as aprendizagens das crianças no que diz respeito ao cuidar e educar.

Pois bem, retomando a linha de pensamento seguida por Ciampa (1998a), ele realça a importância de que as narrativas têm de nos revelar aspectos sobre a

identidade humana, uma vez que ela se transforma ou se modifica como metamorfose. O autor diz que foi possível compreender a transformação da identidade a partir das narrativas de personagens que emergiram em sua tese e que contribuíram efetivamente com os estudos da identidade humana, fornecendo-lhe dados para a análise da pesquisa, pois, ao narrarem suas histórias de vida, foi possível verificar que:

O essencial foi dito pelos Severinos, isto é verdadeiro. Se suas histórias não evidenciam que identidade é metamorfose, tudo o que mais for dito é mero jogo de palavras, retórica vazia. Se metamorfose falou através das narrativas e a escutamos atentamente, ela não precisa de outras explicações, além de sua própria manifestação. (CIAMPA, 1998a, p. 147).

Nesse sentido, o autor diz que não deveria causar espanto a conclusão de que o real está sempre em movimento, uma vez que isso é praticamente uma obviedade. Entretanto, se esse fenômeno chega a ser objeto de grandes pesquisas científicas, é sinal de que “[...] metamorfose pode nos aparecer como não metamorfose, como não movimento, como não transformação” (CIAMPA, 1998a, p. 148).

Assim, podemos nos perguntar: o que poderia causar a não metamorfose nas pessoas? Ampliando a pergunta: o que efetivamente poderia impedir a mudança, a transformação na vida de alguém?

Ciampa (1998a, p. 148) diz que, se a não metamorfose é outra forma de identidade, então ela é real e, portanto, devemos estudá-la. No entanto, se o natural é desvelarmos a identidade como transformação, ao falarmos da não metamorfose estaremos nos referindo a algo não natural, ou ainda sobrenatural, pois dessa forma: “Falar do sobrenatural do lugar de onde falamos é impossível. A ciência tem como objeto o natural”.

Essa contrariedade foi um ponto crucial para a teoria da identidade de Ciampa, pois aí ele percebeu que estava diante de um grande desafio, qual seja de compreender em que realmente a identidade se transforma, ou se ela permanece inalterada, como não metamorfose.

Para melhor expressar a compreensão dos movimentos feitos pela identidade, Ciampa (1998a) buscou aproximação com os estudos de Hegel, sobre a lógica, de Marx, sobre o materialismo histórico, bem como produziu forte convergência com os

estudos de Habermas, no sentido de reconstruir as noções do materialismo histórico. Vale ressaltar que não é nosso foco esmiuçar aqui tais ramificações filosóficas adensadas por Ciampa, e sim perceber os desdobramentos necessários feitos por ele, no sentido de alcançar argumentações aproximadas acerca do estudo da identidade.

Nesse sentido, voltando ao desafio de Ciampa, vimos que seu grande salto foi recorrer ao método dialético, uma vez que ele percebeu que não há uma identidade em si mesma, pois o que seria uma identidade que se transforma senão uma identidade de contrários?

Nesse caso, podemos pensar: se a identidade já está posta, isso é um fato. Contudo, se ainda é um devir, algo futuro, aquilo que ainda não se transformou, mas que tem grandes possibilidades de transformação, podemos pressupor que haverá pelo menos duas expectativas: a metamorfose ou a não metamorfose, lembrando que a transformação é uma característica da matéria. Daí a grande sacada do autor em buscar indícios da resolução desses conflitos por meio da dialética.

Nesse aspecto, Ciampa (1998a, p. 120) tem a preocupação de explicar que: “Se não há nada que não seja devir, a superação no devir não é aniquilamento, mas metamorfose: morte-e-vida”.

É preciso entender que foi por esse antagonismo que surgiu o enredo, o qual Ciampa utiliza em sua tese, quando menciona repetidas vezes a característica “morte-e-vida”, fazendo alusão à dialética dos contrários em uma ideia de que: se estou na vida é porque não morri, e se morri não tenho mais vida. São os contrários que se chocam continuamente para explicar a identidade em Ciampa.

No entanto, quando ele diz que não há aniquilamento no devir, quer dizer que na metamorfose o que ocorre é uma transformação, não a morte do ser. O que morre, na realidade, é a identidade anterior com a finalidade de que outra nova identidade possa surgir ao se transformar. Em um exemplo mais compreensível, é só observarmos o que acontece com as borboletas ao deixarem o casulo; o que achamos que poderia ser a sua morte, na verdade, é vida em transformação.

Para melhor compreensão de tais fenômenos, Ciampa (1998a) nos diz que é necessário lembrar que toda identidade é pressuposta e histórica, pois ela não existe fora de uma realidade histórica, e a superação de uma em relação a outra não é

necessariamente seu fim, mas transformação. Dessa maneira, para que eu assuma uma nova identidade, necessariamente aquela antiga precisa morrer.

Sendo assim, vimos que o autor trabalhou a compreensão da identidade como não estática, partindo da proposta que ressalta identidade como algo que se encontra sempre em movimento, pois a identidade é metamorfose.

Para tanto, Ciampa trouxe o conceito de personagem em sua tese, trabalhando duas figuras emblemáticas de mesmo nome, sendo uma masculina (Severino) e outra feminina (Severina), as quais trazem em suas histórias de vida profundas adversidades, mas também superações. Assim, ele se utilizou desse artifício, apresentando personagens, para que o leitor pudesse compreender a identidade na materialidade. Por esta razão que o autor introduz uma categoria importante em seus estudos, a matéria:

É sabido que, ao se afirmar a materialidade do real, deve-se sempre considerar que suas manifestações são sempre formações materiais. A rigor, o conceito de matéria só se aplica a totalidade do real. Cada coisa é uma formação material; tanto numa sociedade como uma instituição, uma família, um grupo, como também um ser humano, todos são formações materiais particulares em relações recíprocas universais (CIAMPA, 1998a, p. 150).

Portanto, vimos que o autor, ao se utilizar de personagens para explicar seus estudos sobre identidade, traz algumas outras categorias necessárias à elucidação do tema. Por exemplo, ressaltamos a categoria “possibilidade”²⁰ como argumentação aceitável para uma possibilidade de transformação. Para exemplificar seus conceitos fundamentados na tese, ele o faz a partir de personagens que narram suas histórias de vida.

Assim diz Ciampa (1998a, p. 157):

[...] queremos apenas apontar o fato de que uma identidade nos parece como articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por uma história pessoal.
Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagens fora da história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens.

²⁰ [...] categoria filosófica (ou lógica) que orienta essa análise: possibilidade (CIAMPA, 1998a, p. 151).

Nesse sentido, compreende-se que, como atores que somos, teremos sempre várias identidades, vários personagens ou papéis desempenhando-se e a se desempenharem ao longo da vida. Como vimos no item anterior, na identidade pressuposta, personificamos vários papéis que surgem à medida que vivemos nossas histórias de vida: quando sou mãe, quando sou filha, irmã, tia, professora, aluna, e assim por diante. Os papéis vão se apresentando à medida que assumimos as identidades que vivemos.

Portanto, o autor nos diz que o limite da vida, ou seja, o fim da personificação de qualquer ator será a morte biológica, pois, enquanto houver vida, teremos oportunidade de encenar os papéis desse grande espetáculo que ela é, pois, “[...] embora todos sejamos atores, é praticamente impossível surpreender um que não esteja vivendo uma personagem que, já foi dito, frequentemente se torna um fetiche controlando o ator” (CIAMPA, 1998a, p. 158).

Retomando a ideia de metamorfose, temos que considerar os vários aspectos que incidem sobre seu contrário; referimo-nos à existência da não metamorfose, da não transformação da identidade. Pensamos ser importante ressaltar esse conceito, apesar de que Ciampa (1998a, p. 128) anuncia em seu texto que “[...] identidade é metamorfose. E metamorfose é vida”. Contudo, ele pondera que a não metamorfose é a negação da transformação da identidade, transformação essa que é uma possibilidade que pode se concretizar ou não.

Para exemplificar o aspecto supracitado, Ciampa recorre a Marx quando denuncia as imposições nefastas que o capital exerce sobre o ser humano, porquanto o sistema reúne forças contrárias que impedem o indivíduo de usufruir de sua transformação. É nesse contexto que se dá a não metamorfose, a impossibilidade de mudança que ocorre por uma ação sistemática de alguém ou de ou de alguma outra força contrária à pessoa.

Encontramos milhões de exemplos de pessoas submetidas a condições socioeconômicas desumanas; às vezes, mesmo com condições socioeconômicas favoráveis, milhares, talvez milhões, de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar [...] interesses e conveniências do capital (e não do ser humano, que assim permanece um ator preso à mesmice imposta). (CIAMPA, 1998a, p. 166).

Assim, a mesmice que o autor destaca refere-se à continuidade do mesmo, ou seja, da mesma identidade que permanece re-posta pelo indivíduo, o qual é excluído do acesso às melhores oportunidades de emprego, educação, saúde, moradia e lazer etc. Tal exclusão só acentua seu impedimento de reunir os atributos necessários à superação de sua opressão, uma vez que “[...] outros são levados a essa situação, involuntariamente, quando seu desenvolvimento é de alguma forma prejudicado, barrado, impedido, na nossa sociedade” (CIAMPA, 1998a, p. 165).

Esse impedimento é recorrente nas sociedades capitalistas que veem o indivíduo passivo, alienado, fortemente prejudicado pelas garras do sistema, desempenhando seu papel de submissão à ordem hegemônica, que intencionalmente o aprisiona nas amarras da ignorância. Esse fato, que promove depreciações do ponto de vista social e individual, só reverbera acentuando as desigualdades sociais e a privação dos direitos e valores humanos.

Nesse aspecto, Ciampa (1998a), ao perceber os percalços dessa adversidade, traz à baila, ao cenário do conhecimento científico, personagens comuns que representam em muitos aspectos o povo brasileiro, com suas trajetórias de vida, sua falta de escolarização, analfabetismo, descrença na possibilidade de ascensão profissional pela própria condição de vida oprimida (severina). Ele reúne essas características para apontar e investigar as identidades desses sujeitos em sua teoria.

Dessarte, muito mais que investigar as identidades, Ciampa (1998a) busca anunciar, por meio de sua tese, que o ser humano se transforma inevitavelmente. Ao propor esse anúncio, ele enfrentou a tradição acadêmica combatendo aquilo que perpetua o *modus operandi* de produzir conhecimento científico de forma rigorosa, de um jeito “duro”, o qual traduz uma formalidade obrigatória que a academia exige do pesquisador.

Diferentemente, o autor trouxe a forma leve e não menos importante do que aquelas que se apoiam em uma exatidão exacerbada do conhecimento científico. De visão humanista, assumiu um posicionamento de militância política ao denunciar a exploração do capital sobre a vida da coletividade menos favorecida. Observou as relações interpessoais das personagens que trouxe, a partir de suas histórias de vida, no intuito de simplificar a compreensão sobre a identidade, bem como dar visibilidade à literatura brasileira com grande maestria.

Por tudo isso, buscamos nesta pesquisa aproximação com os estudos de Ciampa (1998a), sobre a identidade humana e sua transformação como metamorfose, com a finalidade de compreender melhor a construção identitária das professoras da educação infantil, visando relacioná-la com a prática pedagógica e as mudanças que ocasionalmente podem ocorrer nesse processo.

Portanto, é nesse intuito que nos dispomos a produzir a próxima seção deste estudo, que fara a análise dos dados coletados no local da pesquisa e que trará melhores elucidacões sobre o tema a que nos propomos investigar neste trabalho.

4 UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A DIMENSÃO DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

*Se essa rua, se essa rua fosse minha,
eu mandava, eu mandava ladrilhar,
com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes
para o meu, para o meu amor passar [...]*

(CANTIGA DE RODA)

Figura 1 – Passarela de entrada da escola “Pedrinhas de Brilhante”



Fonte: Registro feito pela autora (2022)

Ao me deparar com a imagem que se localiza na entrada da escola, não poderia deixar de externar os melhores sentimentos sobre a cantiga de roda que me fez sonhar, como criança, sobre a magia que encanta sua letra.

No imaginário da criança que deseja conhecer o mundo por todas as janelas abertas possíveis, o que ela visa enxergar por trás da música e da fantasia que recria em suas múltiplas versões é: como seria se essa rua fosse minha? Como seria se ela fosse toda ladrilhada? E quem teria o privilégio de andar sobre uma multifacetada rua

de pedras brilhantes? Essas e outras eram as indagações que ressoavam da cantiga de roda de nossa infância.

Assim, ainda que eu tenha vivenciado a educação infantil em minha infância, retomo o imaginário da criança e lembro-me como se fosse hoje das muitas vezes que minha irmã mais velha me embalava ao som dessa cantiga. Não demorava muito para dormir ao som da voz que cantarolava algo que se tornou inesquecível: "se essa rua, se essa rua fosse minha...".

Hoje, percebo que a letra da música misturava sonho com realidade, subjetividade com objetividade, fatores que influenciam a construção de uma identidade, de alguém que nem sequer sonhava ser professora, mas que os meandros da vida, misturados às experiências e vivências assim fizeram acontecer.

Então, compreendo que a imaginação da criança permite que ela caminhe longe, sem ter pressa de chegar, porque a largada é bem previsível, porém a chegada percorre ondulações semelhantes à da Figura 1, que ilustra o início desta seção. Eis o motivo pelo qual optei por construir este preâmbulo para acentuar a percepção dos meandros pelos quais as crianças e as professoras passam durante a trajetória de vida escolar.

Portanto, focaremos a trajetória percorrida pelas professoras na escola, com a percepção de que a mediação docente se enriquece com a ocorrência de inúmeras práticas que influenciam e são influenciadas pelas vivências e trocas de experiências, as quais se acumulam ao longo do tempo, modificando sua maneira de pensar, agir, interagir, produzir e mediar a prática pedagógica.

Por essas razões, a prática vai se constituindo e se diversificando à medida que o tempo lhe confere significados variados, que se multiplicam ao longo da caminhada e dão sentido ao trabalho docente, sobretudo com crianças, pois é a esse aspecto que queremos dar ênfase, sobre a construção da identidade docente na educação infantil e sua interface com a prática pedagógica.

Nesse sentido, acentuamos que a caminhada feita pelas professoras da educação infantil tem a ver com a mediação docente quando entra em interação com a prática pedagógica e o ato de cuidar e educar. Elas são carregadas de subjetividades que mexem com a dimensão dos sonhos e da realidade, com a satisfação/insatisfação em vivenciar o trabalho docente, em especial na educação

infantil, percebendo que as experiências e as subjetividades do ser professor são fatores que inevitavelmente vão influenciar, por assim dizer, a construção de sua identidade.

Partindo desse entendimento, intuímos que a mediação docente carrega em si a prática pedagógica e o ato de cuidar e educar crianças, uma vez que essas particularidades suscitam sentimentos que se acentuam em função do trabalho com os pequenos, originando inclinação à afetividade e sensibilidade com o ato de educar de maneira peculiar na educação infantil.

Portanto, retomando a Figura 1, da entrada na escola, reitero que reflete um entusiasmo inicial de quem se encantou com a cantiga de roda, descrita *supra*, embora não no espaço de uma escola de educação infantil, mas em casa, e deseja aproximar as categorias aqui encontradas com a compreensão da construção da identidade docente e assim perceber sua relação com a prática pedagógica na educação infantil.

Dessarte, iniciaremos a seção focando primeiramente a análise dos dados concernentes à categoria inicial “Mediação Docente”, extraída do referencial teórico que versa sobre a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1991), embasada nas falas das professoras que evidenciaram as categorias temáticas : 4.1 Prática pedagógica e 4.2 Cuidar e educar, as quais emergiram neste estudo a partir do referencial da mediação docente.

Na sequência, abordaremos outra categoria inicial chamada “Subjetividade do sujeito social”, também extraída dos estudos de Vygotsky (1991), que se desdobrou a partir da análise do *corpus* da pesquisa e que delineou as categorias temáticas: 4.3 Sonho e realidade e 4.4 Satisfação/insatisfação.

Vale ressaltar que, da categoria temática “Cuidar e educar”, originária da mediação docente, foram evidenciados dois eixos temáticos: 4.2.1 Afetividade e 4.2.2 Sensibilidade, os quais veremos no decorrer da análise deste estudo.

Dessa maneira, o conjunto de classificações das categorias consideradas como analíticas, temáticas e eixos temáticos foi se entrelaçando e formando a teia de conhecimentos que serão organizados em aproximações de assuntos, com a finalidade de facilitar a compreensão deste estudo.

Assim, para demonstrar de forma didática o entrelaçamento das categorias que surgiram a partir das iniciais, “Mediação docente” e “Subjetividade do sujeito social”, retomamos o Quadro 12, já apresentado na seção da metodologia, a fim de proporcionar um panorama mais específico quanto às categorias que serão trabalhadas nesta seção.

Quadro 12 – Categorias analíticas, temáticas e eixos temáticos extraídos da perspectiva sócio-histórica de Vigotsky (1991)

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES TEMÁTICAS
❖ MEDIAÇÃO DOCENTE	• Prática Pedagógica	_____
	• Cuidar e Educar	➤ Afetividade
		➤ Sensibilidade
❖ SUBJETIVIDADE DO SUJEITO SOCIAL	• Sonho e Realidade	_____
	• Satisfação/Insatisfação	_____

Fonte : Elaborado pela autora (2022).

Logo, o Quadro 12 nos ajudará a compreender a disposição das categorias que serão problematizadas nesta seção.

As professoras da pesquisa propiciaram relatos que nos conduziram aos vestígios dessa indicação das categorias, visto que este estudo, além de instigante, sonda inevitavelmente a construção da identidade docente.

Diante desse cenário, perguntamos às professoras sobre a mediação docente com as crianças da educação infantil, momento em que enfatizamos as razões significativas para sua prática como professora dessa etapa. Assim, observamos narrativas que nos fizeram refletir a respeito da relevância da mediação docente nessa etapa educacional.

Portanto, foi assim que procuramos obter informações que reúnem proximidade com os elementos que contribuem para o processo de construção da identidade docente e sua interface com a prática pedagógica, emergindo as seguintes categorias temáticas referentes a esse enfoque, 4.1 Prática pedagógica e 4.2 Cuidar e educar, as quais veremos a seguir.

- **MEDIAÇÃO DOCENTE**

4.1 Prática pedagógica

É importante saber que a prática pedagógica permeia todo o trabalho diário do professor. Sua riqueza permite interações, bem como inovações de aprendizagens que farão toda a diferença na vida das crianças da educação infantil.

Ela é uma dimensão relevante no âmbito educacional, pois engloba práticas formativas que envolvem os pequenos em processos de socialização, apropriação de novos saberes, conquistas e superação das dificuldades que são visíveis nas crianças quando estão se adaptando ao ambiente social e educacional pela primeira vez fora do ambiente familiar.

A novidade educacional para a criança é, a princípio, estranha, por isso muitas choram quando entram pela primeira vez no espaço educativo e se veem isoladas, ou seja, separadas momentaneamente dos pais ou responsáveis. Portanto, esse é um momento especial na vida daqueles que experimentam o mundo da educação infantil, sejam eles crianças, sejam professores ou ainda as famílias.

Nesse sentido, é importante que os educadores saibam conduzir singularmente cada etapa da vida educacional das crianças, uma vez que elas aprendem em uma velocidade espantosa e, quando nos damos conta, já nos ensinam tudo sobre seu mundo imaginário e real.

Portanto, é nesse momento que as práticas pedagógicas se sobressaem como determinantes para a construção de saberes, as quais decorrem das relações estabelecidas entre educador e educando, em que um aprende com o outro por ocasião da reciprocidade intergeracional que se dá pelo diálogo nas diferentes formas de expressão.

Logo, ao perguntarmos às professoras sobre sua relação com a prática pedagógica na educação infantil, observamos que as falas foram convergindo para a questão das interações que são diversificadas em razão da heterogeneidade das turmas entre si, uma vez que as crianças apresentam formas diferenciadas de ser e agir nos espaços educativos.

Como podemos perceber no relato da professora Jade, ela revela sua maneira de conduzir a prática pedagógica, levando em consideração a flexibilidade necessária para o desenvolvimento do trabalho docente na educação infantil, prerrogativa que lhe exige dedicação e respeito pelas crianças, no sentido de conquistar sua atenção, ampliando seu conhecimento, além de conferir proximidade com os pequenos, como menciona em seu relato a seguir:

Eu acredito assim, que para você ser uma professora de educação infantil não adianta você só gostar, né! Você tem que ter todo um jogo de cintura, uma flexibilidade. Eu me acho uma excelente profissional, pelo respeito que tenho por cada criança, pela sua singularidade, isso é muito importante em nossa prática (Jade).

Claramente percebemos que a referida professora atenta para a questão da flexibilidade na relação com as crianças. É impossível esperar por uma sala homogênea, onde todas as crianças pensem igual. Isso seria um ledô engano, pois cada criança tem seu ritmo de aprendizagem, sua maneira de interagir com o outro, sua maneira de conviver em sociedade e de se portar no ambiente educacional.

Por essa razão, devemos levar em consideração as diferenças existentes entre elas, suas singularidades, modos de pensar e se relacionar, como relata a referida professora. Portanto, cada sala do ambiente educacional tem uma variedade de crianças que se diferem entre si por vários aspectos, entre eles a cultura.

É importante que cada professora desenvolva sua prática pedagógica, entendendo que dentro dessa ação concebe-se a construção da identidade, pois é modificando sua prática, propondo diferenciar a forma de alcançar as crianças, que a professora vai se constituindo como educadora, delineando o sentido do vir-a-ser docente, respeitando as especificidades dos pequenos, seu tempo de aprendizagem, suas manifestações de alegria, de tristeza, de satisfação, de insatisfação, e assim por diante.

É visível a percepção dessa variação, entre outras questões, na cultura vivenciada por elas em casa, com os pais, irmãos e demais parentes. Isso, de certa forma, modifica o ambiente educacional, pois cada criança carrega consigo as marcas das vivências e experiências relacionadas à cultura da vida cotidiana. Portanto, são essas diferenças culturais que contribuem para a heterogeneidade das turmas, bem como para as transformações de identidade pelas quais passam as professoras

durante o trabalho com as práticas pedagógicas, as quais ganham novas formas de ser desenvolvidas à medida que as experiências possibilitem maneiras outras de diluir os conflitos na escola.

Por conseguinte, tomamos por base o relato da professora Jade, que leva em consideração o equilíbrio no desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil. Observamos o quanto essas práticas devem ser aprimoradas e planejadas, uma vez que as crianças são fortemente influenciadas pelo meio em que vivem e pelas relações que estabelecem com a família, com a sociedade e com a escola.

Dessarte, quando elas se relacionam com outras crianças na escola, manifestam continuamente a cultura, a variação da linguagem, suas preferências, costumes e, por conseguinte, repassam as experiências adquiridas no convívio familiar para o espaço educativo. Nesse aspecto, a professora Jade ressalta outro fato importante sobre o mundo das crianças quando estão em interação nos espaços educativos:

[...] o mundo em que ela vive, as pessoas com que ela convive, fazem a personalidade da criança e isso influencia bastante. É muito visível isso, na nossa prática em sala, você se depara com uma criança mais educada, que pergunta por exemplo pra você assim: tia, eu posso pegar o brinquedo? A outra criança não lhe pede pra pegar o brinquedo e nem diz obrigado. Isso vai muito do contato familiar em casa, da família com que a criança convive. Dá realidade com quem convive lá fora (Jade).

Assim, é possível perceber o quanto é relevante que a criança tenha uma base educativa consolidada inicialmente no seio familiar, a qual deverá ser aprimorada no espaço educacional. No entanto, a professora deixa claro que é dever da família, primeiramente, propor o cultivo da ética e do refinamento das virtudes para que a escola tenha condições de trabalhar outros valores, construídos a partir das intencionalidades pedagógicas que deseja desenvolver em sua prática, a fim de que elas se tornem, além de bons futuros alunos, cidadãos de bem, responsáveis e comprometidos com a construção afetiva da convivência em sociedade.

Logo, é importante lembrar um dos princípios e fins da educação nacional proposta na LDB 9.394/1996, em seu artigo 2.º: “A educação, dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse artigo demonstra o

caráter relevante da participação da família e da escola no processo educativo das crianças, como se pode observar no relato a seguir:

[...] a teoria diz que a criança é um ser em transformação. Realmente ela é um ser em transformação, ela pode ser mudada no decorrer da educação infantil. Mas a base eu creio que ela já traz consigo de casa. A base dela já foi formada em casa. Muitas crianças carregam traumas desse início da infância e já chegam assim na pré-escola. Muitas sofrem várias pressões psicológicas e isso se reflete no nosso dia a dia (Jade).

É, portanto, no cotidiano que as professoras percebem as características individuais das crianças, o que trazem de construtivo ou desconstrutivo, ou seja, de costumes inapropriados para o ambiente educacional. Os maus hábitos acabam prejudicando as relações de boa convivência na sala, e as condutas vistas como incômodas acentuam manifestações de individualismo, egoísmo e fomento à exclusão de outras crianças com o processo de aprendizagem.

Tais aspectos promovem desrespeito e intolerância entre as crianças, portanto são posturas que devem ser trabalhadas na prática pedagógica a partir de diálogos e exemplos claros, pautados por objetivos específicos que fazem parte do trabalho docente na educação infantil.

Portanto, como nos apresenta Rego (1995), em conformidade com as ideias de Vygotsky (1991), a cultura vai influenciando o desenvolvimento e as interações das crianças quando estão participando juntas de uma proposta educacional. Suas atitudes e tempos de aprendizagens variam e sofrem influência da cultura adquirida em casa. A autora ainda reitera: “[...] as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social” (REGO, 1995, p. 41).

Em vista disso, Rego (1995, p. 42), ocupa-se em acrescentar: “[...] a cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana”. Por essa razão, os costumes e manias que as crianças apresentam em seus comportamentos fora de casa refletem nas aprendizagens adquiridas no ambiente do lar, que em muitos casos são carregados de vícios e hábitos pouco apreciáveis, do ponto de vista social e ético.

Logo, trabalhar a prática pedagógica observando a variação da cultura que age sobre a criança é reconhecer que o mundo sócio-histórico e cultural dos sujeitos,

influencia e é influenciado por meio das práticas pedagógicas produzidas na educação infantil, pois é nessa fase que se inicia a vida educacional da criança externamente, fora da família.

Então, dar conta desse novo ambiente de vida que se abre aos pequenos requer do professor uma identificação com o trabalho pedagógico, com a construção de sua identidade como docente da educação infantil e construtor das características do espaço educacional, em que sua prática vai influenciar o desenvolvimento da criança de forma ampla e significativa.

Lembrando que a criança, diferentemente da visão tradicional, não se apresenta como uma folha em branco, onde se inscreve qualquer informação desinteressante, ela é produtora e também reprodutora de cultura no meio social em que vive. Dessa maneira, essas práticas favorecem a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelos vários grupos sociais quando estão em interação (VYGOTSKY, 1991).

Portanto, ao nos reportarmos à professora Safira, por exemplo, ela nos diz que a prática pedagógica passa pelo processo da escuta. Ressalta que esse artifício acaba trazendo grandes benefícios ao contexto educacional dos pequenos, uma vez que ela relata o seguinte:

É uma característica minha, enquanto professora da educação infantil, escutar o que as crianças têm a dizer, perguntar o que elas querem? O que pensam? É importante escutar as crianças, afinal elas têm muito a nos contar sobre suas vidas, preferências, alegrias, tristezas, sonhos etc. É uma prática muito saudável ouvir as crianças. Eu faço muito isso em minha prática pedagógica (Safira).

Então, depreende-se que faz parte da prática pedagógica ouvir as crianças, como diz a professora Safira, é bem saudável. Elas comumente falam tudo o que vem à mente. Diferentemente dos adultos, elas não escolhem as melhores palavras para dizerem o que pensam ou acham sobre determinado fato, assunto ou pessoa. Elas falam o que sentem e por isso são bem mais verdadeiras que os adultos.

Nesse sentido, ouvir as crianças configura-se uma estratégia importante para alcançar verdadeiramente seu mundo que oscila entre o real e o imaginário. Serve para perceber a concepção dos valores que a elas foram passados, seus desejos, sonhos, a forma de pensar e agir sobre o universo à sua volta. Decerto que essa ação

necessita de aproximação da professora com a criança, bem como da identificação pessoal com o ato de vir-a-ser professor, movimento de transformação que faz parte da construção da identidade docente e de sua interface com a prática pedagógica na educação infantil.

A professora Safira ainda diz que: “a fala da criança não é só oral, ela fala com o corpo, com o olhar, com os gestos, com o choro. Elas podem falar aos nossos ouvidos de muitas formas” (Safira)

Logo, depreende-se que é preciso dar atenção às externalidades das crianças, quando se comunicam ou anunciam suas formas de atuar e se expressar no mundo.

Por vezes, quando se observa uma criança sozinha, sem interação com as outras ou ainda demonstrando olhar de tristeza, é importante que o professor escute o que ela tem a dizer, pois normalmente são agitadas e cheias de energia para gastar.

É preciso compreender não somente o que falam com a boca, mas o que dizem com o corpo, com os olhos, com o coração. Também é preciso atentar para os desenhos que rabiscam no papel, pois ali deixam expressões de sentimentos ou ainda pedidos de socorro à sua maneira.

Portanto, ter a escuta da criança como ação que integra a prática pedagógica de educadores da educação infantil é promover a valorização da experiência da criança como elemento indispensável ao alcance das proposições, expectativas e idiosincrasias dos pequenos com as aprendizagens. Afinal, o educador é determinado e também determina as relações de trabalho, tanto é que as finalidades e as intencionalidades que decorrem dos objetivos traçados como meta em seus planejamentos são esperadas e priorizadas dentro de um tempo e espaço em que foram pensadas e colocadas em prática pelo professor da área.

Nesse sentido, vejamos agora outra temática que discutiremos nesta seção, “Cuidar e educar”, que emergiu a partir dos relatos das educadoras quando mencionavam sobre a construção da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica com crianças.

4.2 Cuidar e educar

Trazemos para análise deste estudo outra categoria temática que discorre sobre as peculiaridades da educação infantil na mediação docente, em que o ato de cuidar e educar surge como dimensão indispensável à prática pedagógica com crianças.

Com efeito, as professoras dessa etapa, ao deixarem suas marcas registradas como educadoras de crianças, são convidadas sutilmente a exercer esse ato, uma vez que é pelo exercício da prática pedagógica que elas são indubitavelmente afetadas por essa dimensão e vice-versa.

Depreende-se que é no cotidiano educativo da criança que essa prática se consolida de forma sublime, a ponto de nos levar a refletir sobre o quanto são necessárias para o desenvolvimento psíquico, motor, físico, biológico e educativo dos pequenos que se encontram sob os cuidados das professoras nas creches e pré-escolas.

Dessa maneira, a partir da compreensão da real importância dessa ação, as professoras se depararam com o cotidiano das crianças nos espaços educacionais e constataram que tal dimensão, que se apresenta em duas, na realidade se une formando o par indissociável à prática pedagógica dessa etapa.

Por essa razão, ao indagarmos as professoras participantes deste estudo sobre seu entendimento voltado ao ato de cuidar e educar ao longo da sua história de vida docente, vimos que tal preocupação surge como uma necessidade à rotina de suas práticas, porquanto é improcedente privilegiar uma ação em detrimento da outra, uma vez que as duas dimensões se coadunam para o êxito da prática pedagógica.

A professora Esmeralda, por exemplo, relata um aspecto importante que nos chama atenção para o ato de cuidar das crianças nos espaços pedagógico da pré-escola. O olhar atento para os movimentos frequentes das crianças na educação infantil permitiu que a professora identificasse situações da condição de saúde da criança antecipadamente aos pais, como se observa no relato a seguir:

Somos nós que identificamos, às vezes, alguma situação diferente que está ocorrendo com as crianças. E, aí, a gente comunica imediatamente aos pais. Já teve caso de criança pequena, que na hora que estava lá desenhando, pintando, eu observava que ela forçava muito a vista. Aí, eu disse assim: mãezinha, a senhora precisa levar a sua criança ao oftalmologista, porque foi o que eu observei na sala. E, a mãe foi um pouco resistente. Ela disse: não, ela é muito pequena pra precisar usar óculos (Esmeralda).

Vê-se um fato de resistência da mãe à observação feita pela professora com relação à filha. Depreende-se assim que os pais, não todos, mas uma parte, não aceitam determinadas identificações feitas pelas professoras sobre os filhos. Essa situação acaba gerando constrangimentos às professoras quando colocam em prática o ato de cuidar, sabendo que as DCNEI reiteram que o professor deve ter, sim, um olhar atento e uma sensibilidade na percepção dos cuidados com as crianças: “Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças” (BRASIL, 2010, p. 10).

Nesse sentido, a professora Esmeralda insistiu em avisar a mãe sobre o problema identificado, até chegar o momento em que finalmente a mãe decidiu levar a filha ao especialista, que constatou, mediante exames, o problema de visão, que já estava inclusive acentuado, como podemos observar no relato da professora:

Então, ela precisava com urgência de óculos, seis graus de um lado e seis do outro. Olha quantos graus a criança precisava para enxergar e ninguém observava isso. Então, o cuidar tem a ver com a saúde da criança, saber que essa criança passa a tarde todinha aqui e ela precisa tá hidratada. E, mais, ela tem a necessidade de ir ao banheiro e a professora precisa ter esse cuidado de ficar alerta pra esse momento (Esmeralda).

Por conta dessas situações, o RCNEI (1998) reforça a ideia de que a educação infantil busque intensificar com os educadores, a dimensão dos cuidados com o corpo físico, com a qualidade que se deve ter com a alimentação das crianças e com a educação em si, corroborando para que essa atenção seja realmente oferecida na primeira etapa da educação básica e não negligenciada.

Ampliando essa discussão, a professora Safira relata que, por vezes, ouviu opiniões contrárias à ação de cuidar, na roda de conversa com as colegas de trabalho, em que elas não concordavam com a ideia de que o cuidar seria uma ação essencialmente da prática pedagógica do professor da educação infantil, mas sim compartilhada com os pais e sobretudo com o professor auxiliar, se for o caso. Ao professor da sala, por exemplo, caberia essencialmente o educar, como menciona em seu relato: “por vezes ouvi dizer que o ‘cuidar’ não deveria ser trabalho do pedagogo, mas do auxiliar, sendo que essas reclamações são constantes até hoje no meio dos professores” (Safira).

A professora Safira acredita que, por essas razões, boa parte das professoras efetivas da rede pública de Belém, na educação infantil, não se entusiasma por lotações em turmas do Berçário e Maternal I, pois as crianças que pertencem a esse grupo ainda são muito pequenas e necessitam passar boa parte do tempo no colo. As crianças são bem dependentes dos adultos e realizam suas necessidades biológicas, de alimentação e de higiene do corpo somente com o auxílio das professoras, como se pode observar na fala seguinte:

A maioria das professoras efetivas não são muito favoráveis à lotação em turmas do berçário e maternal I, por acreditarem que dá muito trabalho. E, ao longo desses dez anos que eu estou atuando como professora da educação infantil, eu vi que o cuidar é muito mais relevante, principalmente na creche. Porém, vejo que as professoras efetivas têm preferência por outras turmas, do grupo de maior faixa etária, porque podem escolher, deixando a cargo das professoras contratadas, do PSS, as turmas que atendem os bebês e as crianças bem pequenas (Safira).

A referida professora revela um dado importante que, segundo sua percepção, durante os dez anos de trabalho na RME de Belém, boa parte das professoras que entram na SEMEC por processo seletivo simplificado (PSS) frequentemente é lotada em creche, nas turmas de berçário e maternal I. De acordo com a professora Safira, isso acontece porque nesses ambientes se exige mais das educadoras com o ato de “cuidar”, dimensão que para muitos ainda causa certa estranheza quanto a quem realmente compete essa responsabilidade.

Com relação ao exemplo supra, referente à competência de quem terá responsabilidade de cuidar e educar a criança sob sua responsabilidade no espaço educacional, verifica-se o grau de comprometimento da professora com a prática pedagógica nessa etapa. Ademais, torna-se evidente que o trabalho requer a observância da construção da identidade docente, pois sem ela essa ação será questionada repetidas vezes.

Dessarte, quanto à discussão existente entre o ato de cuidar e educar crianças na educação infantil, Azevedo (2013) reuniu temas importantes sobre as propostas de melhorias na formação de professores direcionados a essa questão que deu origem aos artigos discutidos na ANPEd. Portanto, a autora enfatiza que essa realidade conflituosa tem a ver com a formação de professores e a necessidade de superação de antigos paradigmas que confirmam a urgência de uma formação específica para

professores que “[...] estabeleça uma ruptura com a formação do ensinante e assegure os aspectos do cuidar e educar, adotando um novo paradigma de atendimento” (AZEVEDO, 2013, p. 112).

Nesse sentido, vê-se a necessidade de ampliar os momentos de formação com os professores na educação infantil para que não seja priorizado entre eles uma única dimensão da prática pedagógica em detrimento da outra. Sabemos que as duas são indissociáveis e ambas contribuem de forma essencial para a integração biopsicossocial e educacional da criança. Dessa maneira, desejamos que não haja entre os professores da educação infantil compreensão equivocada das teorias psicológicas que discorrem sobre o desenvolvimento infantil, mas uma integração capaz de esclarecer eventuais equívocos.

Por fim, esperamos que o ato de cuidar e educar crianças na educação infantil não seja uma inscrição legal apenas anunciada em documentos oficiais do MEC, mas que esteja intimamente ligada à vontade de olhar os pequenos, dentro de um contexto mais amplo que satisfaça o campo do conhecimento, da vida, da saúde e da dignidade humana.

Veremos agora o primeiro eixo temático destacado a partir da categoria “cuidar e educar”, eixo que retrata a natureza afetiva do trabalho pedagógico com crianças na educação infantil.

4.2.1 Afetividade

Para compreender esse eixo temático, que circunda no âmbito das emoções, não basta simplesmente atentar para as teorias centenárias que ainda se fazem presentes na educação, tampouco para o que preceituam os documentos orientadores à prática do professor. Esses documentos são importantes, ajudam a entender e direcionar as práticas, no entanto as professoras percebem que há outra necessidade, também significativa, que envolve a afetividade do educador com relação às crianças.

Por isso, é mister que o professor crie vínculos afetivos com as crianças a fim de que sejam compreendidos e também possam compreender o alcance de suas práticas na realidade da rotina pedagógica que implica o ato de educar e cuidar, assim como podemos perceber nas falas a seguir:

A gente tem uma ideia mais ou menos assim, eu pelo menos, né! Tenho uma ideia de que a nossa prática deve ser voltada, através do lúdico, como já falei anteriormente, embasadas pelas teorias. Só que na prática a gente percebe que as teorias, não são todas que se podem ser colocadas em prática, porque cada criança tem a sua individualidade. E **elas dependem muito da nossa percepção que deve demonstrar afetividade** (Jade – grifos nossos).

As crianças, por vezes, têm resistência às regras e combinados. Mas a gente tem que ter um equilíbrio, tem que ter um jogo de cintura, tem que trazer essa criança pra nossa conquista. Ela tem que se sentir segura, tem que se sentir acolhida. Ela tem que sentir feliz, respeitada no espaço que ela tá. Eu vejo que há uma diferença gigantesca de ganho na prática em sala. O professor da educação infantil tem que ter todo esse olhar sensível em relação às crianças. E trazer as crianças pra perto dele. **Ser um professor que acolhe essa criança, que transmite segurança, afetividade, respeito.** Aí, com certeza, você vai ter mudança na sua turma. Você só vai ter a ganhar (Esmeralda – grifos nossos).

Percebe-se, a partir das falas das professoras Jade e Esmeralda, o quanto que a afetividade das educadoras com as crianças traz benefícios à relação que se estabelece no convívio com os pequenos.

A afetividade acentua as relações e permite que os sujeitos dessa pauta vinculem-se às dimensões de respeito, de segurança e de reciprocidade, que são valores fundamentais à criação de vínculos afetivos.

Por essa razão, Zabalza (1998) reitera a percepção da afetividade nas práticas pedagógicas na educação infantil, como valores necessários às dimensões básicas voltadas a educação de crianças, uma vez que perpassam por vetores que agregam melhorias na qualidade e na proximidade das educadoras com as crianças.

Isso, segundo o autor, permite ampliar o sentido de qualidade na educação e ainda colabora com a análise de diferentes realidades da vida social dos pequenos, sabendo que revela: “a qualidade vinculada a afetividade. Esta perspectiva atribui qualidade aquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados” (ZABALZA, 1998, p. 31).

Nesse sentido, é a partir da observação de que a afetividade se torna uma dimensão relevante na vida de qualquer educador, sobretudo com relação à construção da identidade docente e sua interface com a prática pedagógica na educação infantil, por entender que essas práticas se tornam mais consolidadas e as

professoras conseguem enxergar melhor o alcance dos objetivos traçados previamente no planejamento.

Assim, sem afetividade, dificilmente as crianças atenderiam às solicitações feitas pelas professoras, o que tornaria o ambiente exaustivo e carregado de determinações vans, como geralmente acontece quando um adulto qualquer lança mão de um pedido aos pequenos e eles ignoram totalmente a solicitação.

Por conseguinte, valer-se de afetos, propagar afetos no ambiente escolar, nunca é demais. Aliás, a afetividade é um convite à boa relação com o outro, independentemente do lugar onde ela se estabeleça; cria-se com essa propagação um clima de respeito, de amor e de harmonia entre os sujeitos da relação.

Sendo assim, aprofundando ainda mais a percepção daquilo que é essencial para o alcance da confiança e do respeito entre as crianças e professoras para a construção da identidade docente na educação infantil, destacaremos a seguir outro eixo importante dentro do “cuidar e educar”, que reflete a empatia que as educadoras devem cultivar em suas práticas pedagógicas, a partir das relações sensíveis de reciprocidade.

4.2.2 Sensibilidade

É possível depreender a partir dos relatos das professoras e da própria categoria que deu origem a esse eixo temático que a professora da educação infantil precisa ter um olhar sensível para os fenômenos que se apresentam nos ambientes educativos com crianças. É, por assim dizer, praticamente impossível não ter sensibilidade quando trabalhamos com a educação de crianças, uma vez que elas estão em fase de desenvolvimento orgânico, psíquico, afetivo, educacional entre outros, que nos convidam uma atuação sensível diante das necessidades que elas apresentam.

Assim, ao indagarmos as professoras sobre a importância de sua prática como profissional da área da educação, observamos que todas levam em consideração que esse profissional precisa ter um olhar sensível para criança, na medida em que isso fará toda a diferença no ato de educar.

Portanto, com a chegada das crianças na educação infantil, esse acontecimento dá origem às primeiras experiências de interação com os seus pares,

isto é, fora do ambiente familiar. Daí a importância da sensibilidade que a educadora deve ter com a ação de “cuidar e educar” que envolve os pequenos de forma afetuosa, como se pode observar nos relatos das professoras Jade e Esmeralda, que conseguem esclarecer bem essa questão de interação sensível com os pequenos:

A gente tem que ter um olhar bem atento, em cada detalhe, de cada criança, porque cada um exige um **olhar diferenciado e sensível de atenção**. Aquela criança que é mais calma, o que será que eu vou trabalhar? A linguagem? A criança que não se expressa, será eu vou ter que trabalhar a linguagem? Já aquela criança que é mais falante, o que será que ela tá precisando desenvolver naquele momento? Então, cada criança precisa de um olhar diferenciado da gente (Jade – grifos nossos).

Como professora de educação infantil, **eu tenho que ter sensibilidade**, ter uma escuta sensível dessa criança. Fazer estudos, principalmente da questão do desenvolvimento, ter bastante amadurecimento em relação a cada etapa dessa criança, sobre o desenvolvimento dela. E saber que elas são diferentes, que elas têm um tempo diferente delas, e que existe formas de trabalhar diferente, que alcance a cada uma delas (Esmeralda – grifos nossos).

Para as professoras Jade e Esmeralda, a questão da sensibilidade do olhar e a escuta das crianças refletem narrativas frequentes que se destacam pelos aspectos fundamentais ao êxito de suas práticas.

A partir desse eixo temático, é possível vislumbrar que a questão da construção da identidade docente relaciona-se com a prática pedagógica, porque o trabalho com crianças abre precedentes para a proximidade da dimensão do cuidar e educar diante das características que incidem sobre a sensibilidade do vir-a-ser professor.

É importante que a professora perceba, durante o processo de mediação com as crianças, que seu envolvimento fica cada vez mais afinado à medida que consegue compreender os tempos diferenciados de aprendizagem de cada uma, visando assegurar a apropriação dos saberes no processo.

Por conseguinte, o movimento de sensibilidade que o professor cultiva com a prática pedagógica permitirá confiabilidade e segurança em ambos os sujeitos da relação, ao passo que agregará valores à vinculação de reciprocidade, tanto ao ato de mediar os saberes quanto ao de lograr os benefícios dessa investidura.

Nesse aspecto, Arroyo (2013, p. 18) menciona que: “Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério

incorpora perícia e saberes apreendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”. É nesse sentido que se entende a docência, como marcas das práticas que são incorporadas com o tempo e com a destreza advinda do ato de educar.

O mesmo autor aprofunda o pensamento sobre a questão sensível que faz parte dos elementos que colaboram com a construção da identidade docente, e destaca que é preciso ter olhos nos olhos, sensibilidade no olhar, deixando de simplesmente interrogar as crianças, e sim captar o quanto suas vidas e seus corpos nos dizem muito sobre elas, na medida em que é preciso:

Abrir tempos, espaços para que nos transmitam seu mal-estar. Adotar uma pedagogia das verdades que carregam, para, como mestres, ajudá-los a explicitar e a entender a luz dos conhecimentos, seus significados por vezes indecifráveis. Aprender novos recursos, novas didáticas nem sempre aprendidas nas didáticas de aprendizagem (ARROYO; SILVA, 2012, p. 49-50).

Portanto, a dimensão da sensibilidade vai além da compreensão daquilo que foi dito, ela capta aquilo que não chegou à boca, mas que foi possível perceber por intermédio da fala do olhar, da expressão do corpo, do movimento percebe nuances de uma voz não audível, mas que diz muito da criança que consegue ter uma boa relação com a professora.

Por essa razão, o posicionamento ético e profissional de todo educador, nos dizem Arroyo e Silva (2012), é decifrar a partir da sensibilidade docente aquilo que podemos fazer pelas crianças, a fim de que elas sigam confiantes o caminho da educação. E isso será possível diante da construção de uma identidade que o sustente como educador de crianças que reflete sobre sua prática cotidiana e relacionada a seu trabalho com a sensibilidade de olhar a criança como um ser em desenvolvimento que precisa de atenção, cuidados e educação.

No tópico a seguir, veremos a próxima categoria analítica que emergiu a partir do referencial teórico que trata das inferências encontradas no campo epistemológico sócio-histórico de Vygotsky (1991) e que nos leva a conhecer as razões que se acercam da “**subjetividade do sujeito social**”.

- **SUBJETIVIDADE DO SUJEITO SOCIAL**

4.3 Sonho e realidade

Quando relacionamos sonho com realidade, observamos que existe uma linha limítrofe que separa essas duas dimensões que regem a vida humana dentro da esfera do trabalho. Percebemos ainda que eles mexem consideravelmente com as escolhas profissionais que fazemos ao longo da trajetória que escolhemos seguir.

Muitos sonham a vida toda sem ao menos conseguir concretizar boa parte de seus desejos. Outros almejam intensamente que seus sonhos se tornem realidade e, assim, criam estratégias, rompem barreiras, mantendo o foco naquilo que desejam executar. A essa força direcionada à realização dos sonhos chamamos de foco, determinação naquilo que se pretende alcançar.

Quando o sonho percorre a trajetória do desejo pelo trabalho esperado, vemos que as subjetividades afloram em busca da realização que suspiram no peito, pois trabalhar com o que sempre sonhamos é um prazer, diria mais, uma realização pessoal. Por conseguinte, quando sonho e realidade se unem em função de objetivos que se desejam alcançar, vê-se que a construção da identidade encontra um avivamento sutil que reacende o brilho dos olhos e inunda o ser que se deixa contagiar pela mudança, pela transformação.

Portanto, para compreender a problematização que provocamos *supra*, recorreremos a Ciampa (1998b, p. 94), que leva em consideração a discussão sobre trabalho e desejo, a fim de compreender a identidade como metamorfose humana, como emancipação, que modifica o sujeito sonhador, ou seja, o sujeito que sonha e logo é influenciado pela realidade do processo de “vir-a-ser-sujeito”. Assim, o autor nos diz que:

Podemos apenas avaliar as possibilidades, considerar as condições, tanto subjetivas como objetivas. Se o desenvolvimento da identidade dependesse apenas da subjetividade, ficaria menos difícil (embora não fácil), mas depende também da objetividade. Por isso, o homem é desejo. Por isso, o homem é trabalho.

O desejo o nega, enquanto dado; o trabalho é dar-se do homem, que assim transforma suas condições de existência, ao mesmo tempo que seu desejo é transformado.

Na práxis, que é a unidade da subjetividade e da objetividade, o homem se produz a si mesmo. Concretiza sua identidade. O devir humano é o homem, ao se concretizar (CIAMPA, 1998a, p. 201).

Nesse sentido, temos a compreensão de que a subjetividade do sujeito que sonha é transformada em objetividade possível, momento em que o sujeito transforma sua identidade na medida em que a realidade o constitui.

Dessarte, ao tratar de sonho e realidade, sobretudo quando diz respeito ao trabalho docente, ou ainda em função do ingresso na graduação que se deseja estudar, vê-se, e não é de hoje, a real divisão socioeconômica entre os cursos superiores ministrados nas universidades públicas e privadas do País, vistos como cursos de elite, ou seja, cursos que recebem mais notoriedade na sociedade brasileira. Por outro lado, é possível notar que existem cursos menos prestigiados, fato que vai refletir na remuneração salarial que encontra variações acentuadas entre eles.

Portanto, os cursos que possuem maior reconhecimento dentro da sociedade capitalista, como direito, medicina e odontologia, são comumente ofertados nas grandes capitais, porém, no interior, sobretudo do Estado do Pará, reservam-se poucas disponibilidades, isso quando se ofertam.

Historicamente, trata-se de um fato que acaba influenciando a opção pela carreira profissional dos estudantes, uma vez que o filho de um trabalhador comum consegue migrar para os cursos considerados de elite no Brasil, rompendo com a cadeia de geração de descendentes das classes mais privilegiadas da sociedade, as quais permanecem ocupando as melhores cadeiras universitárias do País.

Ademais, os cursos de elite normalmente não são ofertados nos interiores de nosso Estado, pelo menos em grande escala, o que acentua a dificuldade para cursá-los. Isso se agrava com a necessidade de deslocamento dos alunos para a capital para que possam frequentar os cursos e custear os livros da área, que por sua vez são mais caros e menos acessíveis a eles. Assim, tais objeções surgem como potenciais entraves e acabam influenciando sobremaneira as opções de cursos superiores no Brasil, o que ajuda a perpetuar a manutenção do *status quo*.

Recorremos à problematização anterior para enfatizar a questão dos sonhos que a professora Jade tivera, como estudante do ensino médio, prestes a entrar no nível superior, quando viveu o dilema na escolha do curso que influenciaria toda a sua carreira profissional, que foi entremeada ao sonho, realidade e o desejo de vir-a-ser professora.

Dessa maneira, ao indagarmos às professoras a respeito da escolha pela carreira docente com a finalidade de constatar se foi uma opção própria ou a sua revelia, observamos que as respostas variaram entre o sim e o não.

Dessa feita, vejamos o que nos informou a professora Jade:

[...] eu optei por fazer o vestibular, eu queria fazer para as áreas biológicas, no caso medicina, biologia ou bioquímica. Então, na cidade onde eu morava, não havia esses cursos, somente Pedagogia e Letras (Jade).

De acordo com o relato da professora Jade, o que se observa é o choque do sonho com a realidade. A professora sonhava em caminhar pela área das ciências biológicas, no entanto, em face de sua realidade de residente do interior do Estado e por falta de oferta de outros cursos, voltou-se para ciências humanas com ênfase na educação.

Nesse caso, cabem as reflexões: Será que os sonhos entram em contradição com a realidade? Ou será que a realidade acaba virando o sonho desejado à revelia do sonhador? Diante desse óbice, voltamos a embalar as aspirações dos sonhos de infância, que muitas vezes nos fizeram sussurrar ao som da música: “se essa rua, se essa rua fosse minha”, o que eu faria sendo ela diferente? Em que profissão eu estaria se eu pudesse escolher o curso para o qual meus olhos brilham?

Assim, tencionamos compreender as inquietações que nos levam às reflexões supracitadas, e, para tanto, recorreremos a Dubar (1992), que problematizou em seus estudos sociológicos averiguar a construção das identidades sociais e profissionais ao indagar que:

Quando outros estudos mostram que a mobilidade e a repartição geográfica de certas “profissões (médicos, advogados...) estão ligadas às concentrações da clientela abastada, não será, de novo, uma característica de mercado institucional” [...] (DUBAR, 1992, p. 164).

O autor questiona a manutenção das profissões mais cobiçadas nas mãos dos mais privilegiados socialmente, ficando os filhos de trabalhadores comuns com as profissões de remuneração menos atraentes. Ele ainda acrescenta em suas observações que a valorização profissional é assim definida com base no modelo profissional burocrático no qual: “o diploma serve para distinguir os assalariados

internos dos externos e a carreira para assegurar a integração nos objetivos da organização” (DUBAR, 1992, p. 165).

Dessa forma, diante das observações apontadas pelo autor supracitado e das dificuldades apresentadas pelas professoras da pesquisa, a realidade que implica as escolhas profissionais passa por intempéries e toma força para influenciar as escolhas desejáveis, fato que se revela no relato da professora em tela, ao reafirmar o desejo negado e a transformação da condição de existência:

A minha mãe não permitiu que eu viesse estudar pra Belém, devido ao meu problema de saúde, ela ficou com medo de que eu viesse morar sozinha pra cá. Então, eu disse: mãe, eu vou fazer o vestibular pra Belém. Ela disse: Não, você vai fazer o que tem aqui. E, se você não quiser fazer o que tem aqui, não vai fazer mais nada. Isso me doeu muito e eu passei a noite toda chorando, porque as inscrições da UFPA se encerravam no outro dia e eu tinha que tomar uma decisão. Então, eu optei pela Pedagogia (Jade).

Esse é mais um relato de vida de uma professora que possivelmente representa o universo intencional de tantas outras que sonharam caminhar por distintas “ruas”, mas que acabaram realizando o trajeto possível, com relação à vida acadêmica e profissional. Não afirmamos, com isso, que o caminho da pedagogia seja contestado ou invisibilizado por outras áreas do conhecimento, não é essa a intenção. Queremos, sim, aqui ressaltar que nem sempre o que somos hoje foi o que aspiramos inicialmente na carreira profissional, mas que as circunstâncias da vida acabam nos direcionando a percorrer outras trajetórias, na qual acabamos ficando e permanecemos por um longo período da vida, na maioria das vezes, até a aposentadoria.

Nesse sentido, inferimos que a dimensão dos sonhos e a da realidade influenciam a escolha pela profissão docente e, conseqüentemente, a perspectiva da construção da identidade do professor que nem sempre, em sua história de vida, desejou seguir tal profissão, mas que pelas circunstâncias existenciais de oportunidades de trabalho, entre outras razões, chega à docência mesmo não sendo sua real opção desejada. Assim, essa questão terá impacto na construção da identidade docente.

Veremos a seguir a próxima categoria temática que trata das razões subjetivas, que interferem nas motivações da satisfação/insatisfação das professoras da

educação infantil, quando se deparam com a trajetória acadêmica e profissional de suas escolhas.

Portanto, na sequência dos assuntos problematizados neste estudo, buscamos compreender qual o nível de satisfação/insatisfação das docentes com seu trabalho na educação infantil e como essas dimensões podem comprometer a construção da identidade docente e sua interface com a prática pedagógica.

4.4 Satisfação/Insatisfação

Tratar de satisfação/insatisfação é algo bem subjetivo, pois nem sempre aquilo que satisfaz alguém agrada o outro. Essa é uma categoria que percorre a dimensão da subjetividade das pessoas, logo é pessoal. No entanto, ela existe e faz parte das escolhas que fazemos ao longo da vida. Por isso, a preferência pela profissão desejada, pelo trabalho almejado ou pela vida que optamos por levar, além de ser algo particular, quando obtida de forma aleatória ou sem a devida importância, pode levar ao dilema da insatisfação em níveis bem elevados.

Dessarte, essa categoria temática revela a idiosincrasia de quem fala, de quem conta suas narrativas de vida. Contudo, demonstra as escolhas que fazemos em nossa existência, as quais nem sempre foram as iniciais sonhadas, mas as possíveis de realizar.

Isso posto, compreendemos ser uma categoria que se destaca na fala das professoras participantes, pois dentro dos argumentos narrativos da subjetividade do sujeito social, referente ao ser docente, a satisfação/insatisfação já era uma dupla classificação esperada, visto que tanto a satisfação quanto seu contrário, a insatisfação, fazem parte intrinsecamente das particularidades de qualquer ser.

Logo, são dimensões que se evidenciam neste estudo e que se referem às particularidades relacionadas ao agrado ou desagrado das professoras pela escolha do trabalho que desenvolvem e que interferem diretamente na construção da identidade docente e conseqüentemente na prática pedagógica. Aliás, mexe com a parcialidade das professoras, promovendo simpatia ou ainda antipatia pelo ato de educar.

Por conseguinte, para melhor compreensão da categoria, preferimos inicialmente ressaltar os relatos das professoras que evidenciam a dimensão da

satisfação em trabalhar com as turmas de educação infantil e posteriormente os relatos que se reportam à insatisfação. Dessa maneira, visamos explorar melhor os relatos e realizar a análise das falas em conformidade com as experiências apresentadas pelas protagonistas das narrativas de vida docente.

- **Satisfação**

Ao analisarmos a dimensão da satisfação, levamos em consideração as razões particulares das professoras pela escolha do trabalho docente na educação infantil. Sabendo que a questão é bem subjetiva, assim como as escolhas e preferências que temos pelas coisas concretas e abstratas que se acercam de nós, sob as quais podemos ter a decisão de aceitar ou contestar. Afinal, tudo depende do ponto de vista e das escolhas que fazemos ao longo da vida.

A subjetividade, portanto, refere-se à escolha pessoal. Ela está presente em tudo o que sentimos, seguimos, escolhemos ou fazemos. Tudo depende de um contexto de cunho singular, próprio de cada pessoa.

Então, quando trazemos à tona as subjetividades alusivas ao trabalho com as crianças na educação infantil, pelas professoras em tela, a inclinação pela satisfação com essa atividade laboral ganha destaque acentuado, identificado nos relatos que veremos mais adiante.

Ademais, verificamos que as inclinações que levam à satisfação no trabalho são decorrentes do fato de que as crianças, diferentemente dos adultos, são bem mais afeiçoadas às amizades por conta da velocidade com que conquistam seus pares. Por serem autênticas e verdadeiras em seus sentimentos, elas exalam virtudes que gostaríamos de encontrar nos mais amadurecidos, porém nem sempre isso é possível. Crianças e adultos parecem pertencer a mundos diferentes, um é bem colorido e o outro parece ter ficado apenas com as sobras do lápis de cor.

Assim, o mundo colorido das crianças contribui, em grande medida, para a construção da identidade docente na educação infantil, pois a satisfação em trabalhar com a alegria e a vivacidade dos pequenos faz da prática pedagógica um momento cativante, favorecido de empatia e afeto mútuo.

Nesse sentido, vejamos então o que as professoras falam sobre o seu grau de satisfação em trabalhar na educação infantil com crianças, começando pela professora Jade:

Como eu já falei, **eu sou muito satisfeita com o meu trabalho na educação infantil**, porque eu amo as crianças, amo o trabalho da educação. E tenho muita esperança de que um dia a gente consiga mudar essa realidade que ainda existe na educação. Essa educação tradicional vista pelas famílias das crianças como a melhor e mais aceita por todos (Jade – grifos nossos).

É possível depreender a partir do relato da professora Jade que o fato de ela gostar de criança traz-lhe grande satisfação ao trabalho, pois dessa maneira ela encontra motivação para desenvolver a prática pedagógica de forma leve, prazerosa e mais próxima da visão de satisfação com o ambiente educativo infantil. Vale destacar que a professora desaprova a supervalorização pelas famílias das crianças da educação tradicional nas escolas, e acrescenta o desejo de que essa realidade mude e o trabalho docente retome a credibilidade que tem e merece com as famílias.

Dessa feita, ouvimos a professora Esmeralda que destacou também sua predileção por trabalhar com crianças e ainda mencionou a sinceridade dos pequenos como uma virtude necessária a seu desenvolvimento saudável:

Tenho satisfação em trabalhar na educação infantil, porque eu gosto demais de trabalhar com as crianças. Elas são totalmente diferentes dos adultos, são verdadeiras e isso eu acho o máximo. Admiro muito isso nas crianças. Eu gosto de todo o cotidiano com elas, porque elas dão alegria ao nosso dia de trabalho (Esmeralda – grifos nossos).

A professora Esmeralda não esconde sua grata satisfação com o trabalho docente. Conseqüentemente, seu cotidiano na educação infantil tem um gosto todo especial, pois, ao admirar as crianças, vê nos pequenos a esperança de um mundo mais verdadeiro e menos hostil.

A professora Safira, por sua vez, ressalta como ponto de satisfação no trabalho docente o fato de as crianças expressarem carinho, respeito, sinceridade e afetividade, qualidades essenciais que cativam os adultos e têm o poder de promover alegria ao ambiente de trabalho, conforme se observa no relato a seguir:

O meu nível de satisfação é alto. Porque quando eu olho, observo um bebê, uma criança bem pequena, quando eu brinco, quando eles percebem que tem uma professora que os compreendem, eles dizem assim: - Ei professora! Me beija, me abraça! E isso é sincero. Então, esse reconhecimento, né, pela criança, é o que permanece em mim, um nível de satisfação muito grande. Quando eles falam assim: Oh, professora, eu te amo! Isso é o que me faz acreditar que eu sou importante pra vida delas. E não só agora, mas por uma longa caminhada, né! Pois o início do processo de escolarização delas foi com amor, foi com carinho, não teve traumas, né! Então é isso que mantém meu nível de satisfação elevado na educação infantil (Safira – grifos nossos).

Assim, a partir dos relatos *supra*, fica evidente que as professoras da pesquisa sentem satisfação em trabalhar com crianças e isso é bem providencial para a propagação de um ambiente feliz, essencial à profissão escolhida, uma vez que o ambiente da educação infantil é todo pensado e voltado para o estímulo e descobertas das crianças. E tal sustentação segue embasada no fato de que as crianças, sendo elas verdadeiras, conquistam as educadoras que veem nelas a luz da esperança em produzir um mundo melhor para se viver e sonhar.

Dessa forma, podemos afirmar que a satisfação com o trabalho docente gera e possibilita a construção da identidade das professoras da educação infantil participante da pesquisa.

• **Insatisfação**

Diante do tema insatisfação, as narrativas se divergem, pois as professoras apresentam níveis de insatisfação diferenciados, fato que revela particularidades que trazem consigo, de forma mais aprofundada ou superficial, a respeito do assunto em pauta.

Portanto, inicialmente, analisamos o relato da professora Jade que apresenta determinadas insatisfações que vão desde o número de crianças bem pequenas atendidas em sala, que dependem de sua total atenção, até a falta de apoio de outra professora auxiliar, estagiária, que a ajude nas tarefas de rotina, na hora do banho, da alimentação, do sono e nas atividades pedagógicas, ou seja, em todas as atividades do cuidar e educar necessárias a esse nível de educação.

Outra insatisfação que lhe angustia bastante é o fato de não poder dar a devida atenção a todas as crianças ao mesmo tempo, principalmente àquelas acometidas

pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que precisam de um acompanhamento mais específico e de um olhar mais acurado para as necessidades e especificidades. Ela ressalta que a criança que chega apresentando alguma deficiência na escola e necessita de uma atenção diferenciada, a fim de que seja estimulada e acentuadas suas habilidades.

Por essa razão, a professora Jade expõe sua insatisfação que, de toda maneira, requer um esforço a mais de sua parte. No entanto, ainda assim não seria suficiente para solucionar a problemática que vem ocorrendo nas escolas públicas de educação infantil do município, como se pode observar no relato a seguir:

[...] na minha turma de maternal, eu tenho 20 crianças e mais dois especiais, dois autistas. E eles precisam de uma atenção totalmente diferenciada, planejamentos diferenciados. Então, como é que eu vou fazer? Como é que eu vou conseguir realizar um trabalho focado ali naquelas duas crianças que precisam de atenção diferenciada? E, como é que eu vou fazer o trabalho com o restante da turma ao mesmo tempo? Não tenho como, eu sou só uma. Então, eu precisaria de apoio, e a gente não tem esse apoio (Jade).

A professora ressalta que sua insatisfação ocorre em virtude da maneira com que essas crianças são incluídas na educação, sem nenhum apoio ou condição apropriada, realidade que dificulta profundamente seu desenvolvimento e habilidades.

Nota-se a preocupação da professora em realizar um bom trabalho com as crianças, destacando a dificuldade de exercer uma proposta pedagógica viável, sobretudo com as crianças com TEA, que demandam mais atenção. No entanto, a professora se vê em um dilema, pois ela sabe que as demais crianças também requerem dedicação. Então, como resolver esse impasse? Como desenvolver um bom trabalho com todas? De que forma a professora conseguiria trazer mais qualidade a suas práticas com as crianças na educação infantil?

Essas são algumas das perguntas para as quais a professora Jade gostaria muito de obter respostas, pois ela sabe que a insatisfação causada por essa limitação imposta pela falta de apoio em sala acaba trazendo angústias e insatisfações ao cotidiano das creches, onde normalmente as crianças são incluídas, sem nenhum apoio ou condição apropriada, triste realidade que fatalmente acarretará dificuldades a seu desenvolvimento e habilidades:

[...] vá ali na sala passar o dia com uma turma de pelo menos 20 crianças, que precisam de toda uma atenção, de todo um cuidado diferente. Uma é diferente da outra, e você ter que fazer de uma por uma, fazer ali da sua maneira porque você não tem aquele suporte. Se você tivesse um suporte, se você tivesse um apoio, você teria mais oportunidade de fazer uma educação diferenciada, uma educação de qualidade. Aí sim, a educação seria uma educação de qualidade (Jade).

De acordo com o relato anterior, verificamos o quanto é limitador o caso apresentado pela professora, visto que essa é uma realidade constante nos espaços destinados à educação infantil em nosso município. As instituições, mesmo sabendo da importância de uma professora auxiliar (estagiária) nas salas de educação infantil, acabam ficando impossibilitadas de contar com esse apoio, pois dependem de sua mantenedora, a SEMEC, para resolver tais pendências, as quais nem sempre são solucionadas em tempo hábil, dada a quantidade de crianças com essa necessidade e urgência de disponibilidade no quadro de estagiários para esse fim.

Portanto, a questão evidenciada nessa categoria revela uma problemática que afeta não só a professora, mas também as crianças e, conseqüentemente, suas famílias, bem como a comunidade escolar. Conseqüentemente, acentua-se a insatisfação das professoras que se veem sozinhas com as crianças, as quais dependem delas para desenvolverem seus potenciais de habilidades nessa fase tão significativa das múltiplas aprendizagens.

E os casos de insatisfação não terminam por aqui; trazemos à tona um aspecto apresentado por outra professora da pesquisa, Esmeralda, que aponta a questão da ausência da hora pedagógica (HP) para o planejamento das atividades com as crianças. Segundo a professora, a falta de HP traz sérios desagradados:

[...] minha insatisfação é quanto a garantia da nossa Hora Pedagógica – HP. Porque o professor da educação infantil, ele necessita ficar as 4 horas direto na sala e não é disponibilizado um tempo nosso para planejamento, pra organização da nossa rotina de trabalho. Então, não tem HP e aí ficamos com as mãos atadas para resolver certas situações que a gente precisa resolver do nosso dia a dia, da nossa organização do trabalho com as crianças (Esmeralda).

É possível depreender a partir da fala da professora Esmeralda que não garantir a HP na escola causa um transtorno e uma insatisfação quanto ao momento precioso disponível ao planejamento das atividades com as crianças. Então, se não é possível

destinar um tempo para a elaboração do planejamento, como propiciar o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas?

Verificamos que a rotina no ambiente educativo traz determinados graus de insatisfação e dificuldades que acabam ofuscando a criatividade que poderia surgir com a inovação e incentivo às práticas pedagógicas.

Portanto, a partir do relato da professora Jade, foi possível perceber que as dificuldades, próprias de seu dia a dia, acentuam-se com a carga de trabalho repetitivo e com a dificuldade de criar novas estratégias de trabalho inseridas em um planejamento mais aproximado da realidade daquelas crianças.

Outra insatisfação que veio à tona foi levantada pela professora Safira, que alertou para o pouco investimento do governo voltado às reais necessidades presentes na educação infantil. Segundo a professora, seu descontentamento com o trabalho nessa etapa perpassa pela questão a seguir apresentada:

A insatisfação, infelizmente, fica em relação ao nível de investimento voltado para a educação infantil, por parte do governo. Eu sei que a gente vem crescendo. Quando eu converso com as professoras mais antigas na carreira, elas dizem que já foi pior e já melhorou muito. Mas percebo que ainda deixa muito a desejar, na parte de infraestrutura, por exemplo, as professoras doando as coisas pra escola. Se você quer uma sala aconchegante para a sua criança, você acaba investindo e tirando dinheiro do seu bolso para fazer essas adequações (Safira).

Os recursos financeiros investidos nos ambientes educacionais pelas professoras não são exclusivos da educação infantil, mas de todo professor que deseja propiciar ao aluno um ambiente mais lúdico, atrativo, que desperte a curiosidade e o prazer de aprender, brincar e permanecer no espaço educativo feliz.

Como vimos na seção do referencial teórico deste estudo, a educação infantil passou por várias fases de dificuldades, descobertas e lutas envolvendo os movimentos sociais em busca de um ambiente mais acolhedor às crianças e aos educadores dessa etapa. No entanto, é o professor que se depara com a real necessidade da criança, e, como que em uma atitude salvífica de aprendizagem, ele se vê doador não só do recurso financeiro para a escola, mas também do tempo dedicado às atividades presenciais, não presenciais, e de toda tarefa que lhe exige dedicação formativa.

O educador com o tempo e as experiências da prática docente vai percebendo as necessidades das crianças, dos alunos, dos educandos que estão sob sua supervisão educacional, o que modifica seu modo de ser, agir e intervir no mundo da educação.

Sendo assim, depreendemos que a arte de educar interfere na construção da identidade docente, cobrando mais comprometimento e criatividade do professor em busca de melhorias na qualidade da educação, detalhada na prática pedagógica, haja vista que, além de se submeter a enfrentar os percalços do cotidiano educacional infantil, pela ausência de recursos didáticos, deve providenciar, com recurso próprio, sala ambientada, ou seja, adaptada à criação dos estímulos voltados às aprendizagens das crianças.

Dessarte, as temáticas problematizadas até aqui dão margem para o foco na formação da identidade docente na educação infantil, fato que deve influenciar o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, identificamos a necessidade de fomentar as discussões sobre a metamorfose (CIAMPA, 1998a), ou seja, a transformação do professor que encontra satisfação/insatisfação em sua prática pedagógica, todas vivenciadas e fazendo parte da trajetória docente.

Portanto, a partir das temáticas problematizadas até aqui, notamos que é o momento de discutir acerca das categorias temáticas advindas do conceito criado por Ciampa (1998a), a metamorfose, cujas categorias temáticas discorrem sobre 5.1 Trajetória Docente e 5.2 Identidade docente. É o que faremos na próxima seção.

5 A TRAJETÓRIA DOCENTE E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE: A TRANSFORMAÇÃO DO SER PROFESSOR

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses (RUBEM ALVES).

Figura 2 – Borboletas passando pelo momento da metamorfose



Fonte: Figura extraída do vídeo sobre a biografia de Antonio Ciampa: *A construção de uma teoria* (2019)²¹

Parafrazeando a epígrafe do poeta Rubem Alves, diria que são as longas e silenciosas metamorfoses da vida que nos fazem enxergar as multicores expressas nas lindas borboletas a esvoaçarem. Essa é a metáfora que reflete bem a dimensão da metamorfose que ocorre durante a trajetória docente em sua interface com a prática pedagógica, na biografia que é alimentada e alicerçada pelas mudanças necessárias, as quais frutificam o aprimoramento da vida e do trabalho que desenvolve com crianças.

As mudanças que ocorrem ao longo dessa trajetória, além de necessárias, mexem inevitavelmente com os sentimentos, com as experiências, emoções e razões

²¹ Vídeo criado e produzido pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – Projeto História e Memória da Psicologia em São Paulo. **Ciampa, construção de uma teoria**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-B50a0fa7IE>. Acesso em: 12 jul. 2022.

que constituem os seres humanos, em particular as professoras desta pesquisa. Outrossim, ajudam no alcance da devida maturidade para o exercício da função docente, da construção de sua identidade e na relação de interface com as práticas pedagógicas.

Portanto, é com esse entusiasmo metafórico de mudanças e de esperança em dias vindouros, de afeição e identificação com a função docente, sobretudo na educação infantil, que iniciamos esta seção que tratará da trajetória docente e a formação da identidade das professoras participantes da pesquisa.

Isso posto, trazemos à tona as categorias temáticas 5.1 Trajetória docente e 5.2 Identidade docente, com o intuito de analisar as falas das professoras da pesquisa, bem como aproximarmo-nos da intenção precípua deste estudo que deseja investigar a construção da identidade docente na educação infantil em sua interface com a prática pedagógica.

Para tanto, de igual modo ao que apresentamos na seção anterior, retomaremos o Quadro 13, já apresentado na seção da metodologia, a fim de proporcionar um panorama mais claro quanto às categorias que serão trabalhadas nesta seção.

Quadro 13 – Categorias analítica e temáticas extraídas da teoria da identidade, segundo Ciampa (1998a)

CATEGORIA ANALÍTICA	CATEGORIAS TEMÁTICAS
❖ METAMORFOSE	• Trajetória docente
	• Identidade docente

Fonte : Elaborado pela autora (2022).

Iniciaremos com a categoria temática “Trajetória docente” e após “Identidade docente”, com a finalidade de problematizar os achados sobre a construção da identidade docente em sua interface com a prática pedagógica nas considerações finais deste estudo.

5.1 Trajetória docente

A trajetória docente se refere ao percurso que as professoras realizaram desde o caminho traçado para a entrada no curso de pedagogia até o momento em que se encontram nas salas das creches e pré-escolas públicas de nosso município.

Esse percurso implica lembrar momentos que fizeram parte das vivências e experiências relacionadas às afinidades ou ainda aversão à docência, isto é, dentro de um intervalo de tempo dedicado à vida acadêmica e suas implicações reveladas no decorrer do caminho que a levaram à docência, mais especificamente aos ambientes da educação infantil.

Nesse sentido, destacamos o relato da professora Esmeralda, revelando em sua narrativa que a docência sempre foi sua inspiração profissional. Tal afirmação se deve ao fato de perceber alegria no convívio com as crianças dentro dos espaços pedagógicos da educação infantil, apontando peculiaridades convergentes a suas expectativas iniciais.

Segundo a professora, ela trabalha onde realmente gostaria de trabalhar, e isso, a nosso ver, é providencial para a construção da identidade docente, uma vez que, cultivando entusiasmo no ambiente de trabalho, ela terá maior familiaridade com as crianças e conseqüentemente com a prática pedagógica que já desenvolve, visto que será fundamental para as relações que estabelece com as crianças, com a família e com a escola de maneira geral.

Pelo seu relato, notamos uma professora realizada com a trajetória de vida docente e com o trabalho pedagógico que desenvolve no cotidiano. Sua alegria na caminhada reproduz um campo de experiência cativante, quando diz que:

[...] esse foi o caminho que busquei pra minha vida. Eu estou onde eu gostaria de estar: trabalhando como professora (pelo município), e na coordenação pedagógica (no Estado). A sala de aula como ambiente educacional é um campo de experiência para compreender o outro, compreender a prática docente. E essa prática precisa ser constantemente mudada de acordo com a necessidade da turma e do tempo. Então, eu tô aonde eu gostaria de estar. Eu me identifico com as crianças, com o mundo das crianças (Esmeralda).

Observando o relato da referida professora, inferimos que a trajetória docente foi uma assertiva em sua vida, um sonho realizado desde o primeiro momento em que

se deparou com a possibilidade de ser pedagoga, e que a alegria desse encontro reverbera suas lembranças e demarca sua vida até os dias atuais.

Portanto, é indiscutível o entusiasmo da professora em trabalhar na educação infantil, uma vez que ela entende ser esse espaço um campo oportuno para o encontro da teoria com a prática, bem como para permanecer realizando a concretude do sonho que virou realidade, quando imersa na rotina com crianças.

Dessarte, ao analisarmos o relato de outra professora, Safira, observamos que sua trajetória na docência se deu por influência do contexto da história familiar, uma vez que os parentes próximos já se dedicavam às licenciaturas e à pedagogia, fato que repercutiu profundamente em sua procura profissional, incentivando a professora a seguir o mesmo caminho dos demais, como se pode perceber no relato a seguir:

E, quando eu parti para a Pedagogia, eu percebi que tinha tudo a ver com o meu jeito de ser com as crianças. Eu me encontrei sendo professora da educação infantil. Então eu me identifico com esse trabalho sim, pela história de toda minha família como docente (Safira).

Nesse caso, a professora recebeu influências que lhe agregaram à docência e que a levaram a caminhar na mesma direção dos demais parentes, demonstrando expressiva identificação com a profissão docente, cultivando a aproximação do sonho com a realidade em sua trajetória como professora.

Por conseguinte, vê-se que o sonho de seguir a carreira profissional recebe em sua trajetória habitual influências familiares em razão do convívio com parentes que já se destacam na profissão pleiteada e que trazem consigo discursos que podem influenciar positiva ou negativamente o sujeito que almeja entrar no mercado de trabalho.

Compreendemos que as aspirações dos sonhos, quando se deparam com a realidade, fazem surgir a identificação satisfatória capaz de trazer ao docente situações alegradoras que satisfazem o ego e a vontade de crescer profissionalmente. Do contrário, podem surgir limitações que acabam cerceando o potencial e ofuscando o brilho que cada pessoa ou ainda criando situações embaraçosas, do ponto de vista psicoemocional, levando-a à metamorfose qual seja a transformação necessária para que o processo de “vir-a-ser-sujeito” se dê à medida que explore suas próprias experiências cotidianas.

Para as docentes da educação infantil, a trajetória pedagógica nesse nível educacional nem sempre foi sua primeira opção de escolha, ou seja, nem sempre foi na qual ela sonhou ou ainda desejou trabalhar. Às vezes, foi a primeira oportunidade de lhe aparecer na vida e, como tal, não deixou escapar. No entanto, isso não quer dizer que hoje esteja infeliz na profissão. Afinal, isto é apenas um trecho da trajetória de vida das professoras que enveredaram pelo caminho da educação, sobretudo da educação infantil.

Sendo assim, a trajetória docente passa por escolhas e predileções que nem sempre são compreensíveis *a priori* pelas professoras no início da carreira, pois, às vezes, requer um tempo maior para adaptação, ou não. A professora Jade, por exemplo, diz:

No início da minha trajetória eu não queria ir de jeito nenhum para a área da educação, queria mesmo era ir para as ciências biológicas. (risos). Mas, aí, eu comecei a me identificar com a educação. Comecei a perceber que o ser humano na verdade precisa de muita ajuda, e que a educação está voltada para a transformação. Percebi, por exemplo, que é na educação infantil que se inicia todo o processo estudantil de cada ser humano. Então eu percebi que ali, sim, eu poderia inserir valores (Jade).

É interessante perceber que a trajetória da professora passou por momentos de dúvidas e incertezas, quando ela quis saber se realmente era isso o que desejava ou não seguir. Os momentos de insegurança na trajetória profissional são próprios do humano quando se depara com os conflitos inerentes à escolha da profissão. São vários os caminhos. No entanto, o que se verifica no caso da professora Jade é que sua empatia, proveniente da descoberta do papel social da escola, tornou-se o estímulo fundamental para a desmistificação da dúvida, acentuando a certeza sobre o melhor caminho a seguir, a docência.

De maneira diferente da professora Jade foi a trajetória da professora Esmeralda, pelo fato de ela ter tido experiência na educação infantil antes do final da graduação, o que abriu precedente para sua identificação com essa etapa da educação. Por conseguinte, promoveu um percurso diferenciado à professora, uma vez que a experiência da prática pedagógica com crianças trouxe um ganho significativo à professora Esmeralda, ressaltando maior confiabilidade e certeza na escolha da profissão, como se pode perceber no relato a seguir:

Então, quando eu fiz o concurso da SEMEC e passei para professora, no caso de educação infantil, eu já conhecia o trabalho neste nível com as crianças. Eu já tinha trabalhado em creche e pré-escola, como estagiária. Eu já sabia pra que eu tava fazendo o concurso. Aí eu não fiquei assim tão perdida, sabe? Não foi uma escolha aleatória, foi uma construção adquirida dentro da graduação e fora também (Esmeralda).

Nesse relato observamos um fato relevante que se pode interpor aos futuros docentes que almejam ingressar na docência da educação infantil ou ainda na docência como um todo. Ter contato antecipadamente com o ambiente de trabalho desejado, por ocasião dos estágios supervisionados, por exemplo, produz benefícios vindouros ao futuro profissional, sem dúvida. Por essa razão, identifica-se no relato da referida professora maior familiaridade e integração à trajetória docente, ainda no início da caminhada como professora.

Dessarte, analisando o relato da professora Safira, notamos que a docência não foi uma escolha inicial da profissão. A professora levou certo tempo para ingressar no magistério. Em outras palavras, distintas foram as trajetórias que fizeram parte de sua história de vida e construíram um contexto voltado a outras perspectivas de vida, como se pode identificar no relato a seguir:

Na verdade, eu comecei a trabalhar com 20 anos, numa terceirizada. Sempre trabalhei. Trabalhei 10 anos em um banco, e quando cheguei próximo dos 30 anos, resolvi fazer faculdade, fiz pedagogia. Tinha perdido o meu pai, que veio a falecer quando eu tinha 27 anos. Tinha me divorciado do meu primeiro casamento, tinha terminado tudo na mesma época. Então eu resolvi mudar, já que mudou toda a minha vida familiar, então eu resolvi mudar a vida profissional também (Safira).

A mudança vivenciada pela professora Safira deu início a sua nova vida. Os acontecimentos proporcionaram-lhe movimentos intensos de mudança e isso concorreu para alterar a perspectiva de trabalho e, conseqüentemente, o percurso da profissão.

Nem sempre temos coragem de iniciar um processo de mudança, de transformação. Isso é uma proposta que demanda tempo para acontecer e requer determinação do sujeito pelo novo. É possível ver nesse relato, não só a mudança de profissão, mas a alteração completa no fluxo da vida que culminou na trajetória docente, dada as circunstâncias que a própria vida lhe propôs.

Assim, buscamos encontrar em Hall (2006) explicações viáveis para esse fenômeno social que concorre alterando o percurso de vida dos sujeitos e sua identidade quando estão em interação com o mundo social do trabalho e suas histórias de vida. Isso posto, o autor aduz que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Portanto, verificamos que a trajetória docente, não obstante outras, passa por atalhos ou ainda sobrevém a vielas que não necessariamente seguem um caminho predeterminado ou definitivo. Contudo, como em um movimento processual e variável da vida, ganha forças à medida que o docente descobre que ser professor é ser aluno em constante transformação.

Nesse sentido, observamos que a trajetória docente possibilita engendrar outra categoria temática que veremos a seguir, a identidade docente.

5.2 Identidade docente

Essa categoria temática revela um potencial forte dentro da discussão sobre a identidade, uma vez que é a base da proposta que ancora nossa investigação neste estudo.

Acreditamos ser uma proposta ousada por enveredar por caminhos que envolvem temáticas anteriormente já estudadas aqui, e que desvela os meandros das subjetividades das pessoas, buscando compreender mais especificamente suas idiossincrasias, as quais levam as educadoras de crianças a expor sobre sua satisfação/insatisfação com o trabalho pedagógico na educação infantil.

Segundo Hall (2006, p. 8), “[...] o próprio conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social para ser definitivamente posto à prova”. Por essas razões, temos compreensão de nossa limitação na contemplação do tema, pois bem sabemos que o desafio é grande, bem como a vontade de pesquisarmos sobre o assunto também segue na mesma proporção.

Dessa forma, buscamos tratá-lo explorando as narrativas de vidas das professoras participantes da pesquisa, que contam suas histórias de vida espontaneamente, a fim de ajudar na compreensão dessa complexidade que, apesar de intrincada, ressurge como um tema fundamental para a educação, respaldado nos estudos das ciências sociais.

Por essa razão, quando perguntamos às professoras participantes desta pesquisa sobre as questões alusivas às particularidades do ser docente e a respeito das influências que marcaram seu interesse pelo trabalho na educação infantil, sobretudo pelos fatores que lhes fazem continuar na profissão, deparamo-nos com argumentos que se reportam à necessidade de transformação do ser docente para o melhor alcance das práticas pedagógicas. Como se pode observar na narrativa da professora Jade:

A minha experiência na educação começou no curso de Pedagogia, momento em que percebi essa necessidade de **transformação do ser humano**. Então isso foi um ponto relevante na minha vivência acadêmica que me influenciou bastante a esse trabalho na educação infantil, porque eu percebi que a educação é a base para se transformar em um ser humano melhor. E eu percebi que eu também precisava me transformar e **permaneço em constante transformação** (Jade – grifo nosso).

A transformação a que se refere a professora Jade é relativa ao encontro que teve com o curso de pedagogia, uma vez que em relatos anteriores ela demonstrou resistência à área da educação, principalmente ao curso de pedagogia, pois sua intenção inicial estava voltada às ciências biológicas. No entanto, como ela mesma menciona no relato *supra*, foi percebendo a necessidade de mudança, de transformação, pelo reconhecimento do valor que a educação tem na vida das pessoas.

A mudança de concepção relativa ao foco que desejamos alcançar na vida depende da visão que temos de mundo, de sociedade que estamos formando no presente, que queremos formar para o futuro, da cultura vigente e da prioridade que damos às coisas e aos afazeres do cotidiano.

Por esse motivo, a referida professora constata que a transformação do ser humano ocorre principalmente a partir da base fornecida pela educação e por entender que ela é o fundamento para qualquer cidadão ter qualificação acadêmica e

profissional na vida, sem esquecer que a semente deve ser inicialmente plantada na educação infantil.

Sendo assim, quando perguntamos a outra professora, Esmeralda, como ocorreu sua entrada na docência e o que precisou mudar para a sua familiaridade com a profissão, a professora nos contou um pouco de sua história neste relato:

Olha, eu mesma escolhi trabalhar nessa área da educação, foi uma escolha minha e foi construída no decorrer da graduação, eu tinha um sonho de ser professora e realizei. Então, eu quero me qualificar cada dia mais. Eu quero conhecer mais a minha área de atuação. Eu gosto da educação, eu respiro educação. Então, eu não era professora, mas **me transformei em professora com o tempo** (Esmeralda – grifo nosso).

A professora Esmeralda diz ter convicção de que ela mesma desejou ser professora da educação infantil e esse sonho nasceu na graduação. No entanto, afirma que esse fato é construído dia após dia na escola. Tal convicção não acontece da noite para o dia, pois é um processo e, como tal, exige dedicação e qualificação.

Então, com relação à fala da referida professora, Freire (1991, p. 58) corrobora ressaltando que: “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. [...] A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Logo, conhecer o cotidiano da escola é essencial para que o professor se transforme realmente em educador. As teorias vão lhe dar suporte no caminho, mas é vivenciando o chão da escola, é problematizando os fatos pelos quais passará que o professor terá condições de fazer inferências sobre sua prática e conhecerá os alunos de perto, para assim ajudá-los na caminhada pela educação.

Na sequência, ouvimos outra professora, Safira, que nos contou um pouco de sua história e descreveu detalhadamente um fato que não se apagou da memória, sobre sua professora da graduação. Ela conta que sua professora foi a fonte de inspiração para seguir na carreira de educadora. Por isso, relembra, saudosa, a voz, a maneira de falar, de apresentar o conhecimento de forma encantadora, fato que persuadiu a professora Safira a se tornar professora da educação infantil:

Na minha vida escolar eu lembro que eu não passei por essa fase da educação infantil. Eu entrei direto já na antiga alfabetização, nos anos

80 era alfabetização. Então, eu fiz alfabetização, primeira série, tudo num só ano, segundo ano e terceiro também, eu tenho essa memória. E quando eu entrei na faculdade, a minha vivência acadêmica eu fui percebendo a mudança. Foi quando eu encontrei uma professora chamada Ana Tancredi, só tive uma disciplina com ela, mas aquele olhar, aquela voz, as explicações dela me tocaram profundamente. Então, a partir desse encontro que tive com essa professora, foi desse jeito, eu tive a certeza que queria ser professora da educação infantil (Safira).

É possível verificar no relato da professora que o fato de ela não ter passado pela educação infantil, em sua vida escolar, não diminuiu a compreensão de que essa etapa é importante na vida das crianças, muito menos de que não tenha despertado o desejo de vir a ser professora dessa etapa. Ao contrário, o que se observa é um encantamento que surge não só pela ausência dessa experiência na infância, mas pelo encontro que teve com sua professora do curso de pedagogia, que lhe inspirou enveredar pela estrada da docência.

Isso nos faz recorrer a Freire (1996) quando diz ser importante que o professor seja um exemplo para seus alunos; que ele tenha rigorosidade metódica ao ensinar, visto que isso exige do professor a corporificação da palavra pelo exemplo. Caso contrário, tornam-se palavras ao vento, sem o comprometimento ético que o corpo do exemplo exige, para que seja submetido à palavra. Sem o exemplo, de fato ficaremos apenas no nível superficial do discurso vazio, que não aprofunda, tampouco promove a mudança.

É a partir de relatos como este que podemos ver o quanto um educador pode tocar e ser tocado na vida e pela vida das crianças; o quanto sua experiência na docência pode produzir efeitos significativos pelos quais criam-se inspirações na vida pessoal, profissional, educacional e social dos professores. Portanto, fica o registro desse despertar pela docência na educação infantil revelado pela professora Safira a todos nós.

Dessa feita, a partir das narrativas das professoras participantes, podemos depreender que existe um ponto em comum mencionado pelas três entrevistadas e que denota a convicção de que a mudança, a transformação, é necessária para o movimento natural da vida.

As narrativas revelam experiências das professoras quando voltadas ao mundo acadêmico, momento em que levou esses sujeitos sociais a experimentarem

circunstâncias outras, em um contexto científico problematizador que lhes conduziu, por assim dizer, a mudanças e transformações necessárias visando melhorias na condução da prática pedagógica.

Quanto à constituição do *vri-a-ser* professor da educação infantil, apresentamos o relato da professora Esmeralda que revelou um desejo antigo que só cresceu com o ingresso no curso de pedagogia, em que ela logo tratou de se qualificar para assim conseguir melhores condições de assumir uma turma como professora da educação infantil. Aliás, ela acredita que o momento de trocas com outras professoras é importante para seu crescimento e compreensão das práticas pedagógicas com as crianças, como se observa em seu relato:

O professor vai se constituindo com as suas práticas, com as suas experiências acadêmicas, né! Aí é o resultado sou eu. Entendeu? Então é isso, **a gente vai observando as vezes até o nosso colega. Por isso eu acho muito importante, os momentos de trabalhos coletivos dos docentes**, porque é o momento de troca. Uma diz o que aconteceu na sala dela, e aí tu observas: Eras! Deu certo contigo? Então, eu vou tentar também na minha turma. **Então, trocas de experiência. Isso enriquece o trabalho do professor**. Não devemos ser aquele professor isolado, aquele que só se importa com a sua sala, mas ele tem que se importar com o contexto, com tudo o que está acontecendo ao seu redor (Esmeralda – grifos nossos).

A fala da professora Esmeralda atinge aqueles professores que insistem em permanecer na mesma postura, inalterado, resistindo às mudanças, deixando de realizar trocas significativas com seus pares, por acreditar que sua maneira de conduzir as práticas lhe basta, não está aberto a outras contribuições diferentes da sua.

De certa forma, a professora Esmeralda problematiza a atitude do professor que resiste à mudança e acaba permanecendo na mesmice, repondo a mesma identidade pressuposta, ficando assim fechado às novas possibilidades de aprendizagem e de trocas construtivas com os outros.

É nessa perspectiva que Souza Filho e Santos (2017) trazem o pensamento de Ciampa (1998a) para ilustrar as consequências da reposição da identidade que acaba sufocando o ser em construção e trazendo consequências penosas em razão dessa insistência:

As consequências dessa persistente reposição é o sufocamento da temporalidade e a anulação da diferença. Assim os momentos de identidade deixam de ser a articulação da diferença e da igualdade, pois a unidade dessa articulação é desmembrada com suposta independência da temporalização da vida da metamorfose (CIAMPA, 1998a, p. 206).

Infelizmente, ainda encontramos na área da educação discursos presunçosos de sujeitos ensimesmados, cheios de si e que resistem à mudança, ao novo, à pesquisa, à renovação da qualificação de sua formação inicial e continuada. Portanto, aquele que não se dá a oportunidade de vivenciar a mudança e permanece resistente à transformação da vida pela vida acaba se tornando prisioneiro de si e carcerário do outro.

Por essa razão, o professor “estrela”, aquele que julga ser o melhor entre os seus pares, que diz ser desnecessária a busca pelo novo, por intermédio da pesquisa, como benefício contundente à construção do ser docente, acaba menosprezando o que Freire (1996, p. 31) anuncia com propriedade no sentido de a pesquisa ampliar novos horizontes de conhecimento, quando diz que: “Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade”.

Por fim, o novo não se encontra somente na transformação, na metamorfose do ser que realiza a busca pela novidade anunciada na pesquisa, mas, especialmente, por aquele que socializa e recebe informações sobre a prática pedagógica no sentido de que esse desejo alcance as crianças e a ele mesmo, por favorecer a construção da identidade docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção aborda aspectos que consideramos fundamentais para o desfecho deste estudo, uma vez que chegar às considerações finais significa alcançar um momento muito esperado e também desafiador para o pesquisador que se ocupa de investigar, recolher e analisar informações acerca de seu objeto de pesquisa.

Entende-se que o tempo da pesquisa é um momento construtivo em que se torna indispensável a busca por elementos fundamentais da investigação, aqueles que permitem dialogar com autores que tratam do tema em tela, a fim de reunir informações sobre o que se deseja conhecer ou ainda responder em função da pergunta científica que norteia o trabalho em si.

É necessário lembrar que não só os autores que tratam do tema nos revelam indícios da pesquisa, mas sobretudo os protagonistas da história que se deseja conhecer; todos, sem dúvida, são fundamentais para elucidar as lacunas que se acercam do assunto.

Por essa razão, convém lembrarmos que este estudo, inicialmente, trouxe, na primeira seção, relatos sobre a autora deste texto, os quais permitem conhecer sua trajetória de vida, experiências profissionais, subjetividades que permeiam a dimensão da satisfação/insatisfação, todos em busca da superação de obstáculos na educação, a fim de nos aproximarmos das narrativas de vida e dos fatores que influenciam sua vinculação com o objeto desta pesquisa.

Foi necessário atentarmos para os procedimentos metodológicos que inicialmente incorreram acerca do método da história de vida. No entanto, após avaliação da banca, por ocasião da qualificação da dissertação, houve alteração para “narrativas de vida”, outro método investigativo que melhor descreveu a relação da vida profissional das participantes deste estudo. isto é, proporcionou a interligação da construção da identidade docente na educação infantil e sua interface com a prática pedagógica, nosso foco de investigação.

É importante mencionar que optamos pela técnica da entrevista narrativa, a qual possibilitou ouvirmos relatos de três docentes que trabalham na educação infantil, em uma escola do município de Belém, que a denominamos de “Pedrinhas de Brilhantes”.

A escolha por três docentes se deu em razão de ouvir uma professora de cada fase da educação infantil: duas da creche e uma da pré-escola. Ademais, nosso tema voltou-se para uma investigação qualitativa, o que prioritariamente nos permitiu focar a qualidade das informações.

Vale lembrar que utilizamos o TCLE como preceito ético da pesquisa e fizemos uso de pseudônimos ao mencionarmos as professoras participantes, atribuindo-lhes nomes de pedras preciosas como Jade, Esmeralda e Safira, referindo-nos às educadoras que integram o brilho da educação infantil na escola “Pedrinhas de Brilhante”.

Para o êxito desta investigação, caminhamos pela pesquisa empírica, que é reveladora de um potencial permanente das riquezas impressas nos fatos narrados pelas participantes deste estudo.

Portanto, coadunados com a técnica da entrevista narrativa, vislumbramos o tratamento dos dados pela análise de conteúdo. Quanto à perspectiva teórica, recorreremos ao campo sócio-histórico, por conter pressupostos específicos que se reportam às questões inerentes ao tema, de forma social e cultural, além de reconhecer a importância da mediação entre sujeitos e os fatores subjetivos que apontam para a dimensão da satisfação/insatisfação com o trabalho docente.

Julgamos importante revisitar a história da educação infantil, chamando a atenção do leitor para o momento em que surge o sentimento de infância, valorizando autores que problematizam questões voltadas ao trabalho docente e à prática pedagógica. Constatamos questões referentes à qualidade do trabalho na educação infantil. Para tratar do cerne deste estudo, recorreremos ao nosso autor de base, Ciampa (1998a), que discute sobre a teoria da identidade, lembrando que esta investigação busca compreender a construção da identidade docente na educação infantil e sua interface com as práticas pedagógicas.

Em virtude do tema escolhido, evidenciamos dois conceitos-chave descritos por Ciampa (1998a): “identidade pressuposta e metamorfose”, por entendermos que esses conceitos envolvem a construção da identidade e retomam percepções importantes que se aproximam da proposta da pesquisa.

Ao iniciarmos a análise dos dados, levantamos proposições referentes a um olhar sobre a prática pedagógica e a dimensão da subjetividade, momento em que se

discutem as categorias: a) Prática pedagógica; b) Cuidar e educar; c) Sonho e realidade; e d) Satisfação/insatisfação. Vale ressaltar que as duas primeiras são temáticas que emergiram a partir da categoria analítica Mediação docente e as duas últimas da categoria Subjetividade do sujeito social.

Por conseguinte, amplia-se o debate acerca da trajetória docente e da formação da identidade, momento em que se discutem características sobre a transformação do ser professor. Nessa oportunidade, emergem as categorias: a) Trajetória docente e b) Identidade docente, as quais aprofundam o debate a respeito da construção da identidade das professoras.

Dessarte, para ilustrar o momento das considerações finais, retomaremos a questão-problema e os objetivos, geral e específicos, com a finalidade de expressar os achados que se entrecruzam com o tema e o desenlace desta investigação.

Portanto, faz-se mister retomarmos a pergunta científica que intentou compreender: como se efetiva o processo de identidade de docentes da educação infantil em sua interface com a prática pedagógica?

Sendo assim, consideramos alguns pontos que julgamos importantes, referentes à pergunta científica e que movem a proposta desta investigação. Afinal, como se efetiva o processo de identidade de docentes na educação infantil em sua interface com a prática pedagógica?

Esse é o fundamental questionamento que permeia a tarefa deste estudo. Por essa razão, inferimos que em toda a extensão deste intento buscamos entrelaçar os achados refletidos nos relatos das professoras com os estudos sobre a identidade desenvolvidos por Ciampa (1998a), que nos despertaram desde o início para a complexidade do tema.

Isso posto, observamos que tais indícios passam por questões subjetivas, encontradas nas idiossincrasias de cada ser, bem como as objetivas que dizem respeito à realidade concreta encontrada no cotidiano dos espaços educacionais.

Nesse sentido, foi possível compreender que a construção da identidade docente caminha por meandros que alcançam grande parte da vida das professoras, influenciando sua opção pelo trabalho docente, suas expectativas iniciais, atuais e futuras. Reflete, ainda, sobre os itinerários do cotidiano nos espaços educativos, no que diz respeito ao tempo e ao espaço para as atividades pedagógicas. Abrangem,

igualmente, as subjetividades que integram a dimensão dos sonhos e desejos por melhorias na qualidade da educação.

Tais especificidades, que se desdobram na trajetória docente, são fundamentais para o favorecimento das práticas pedagógicas, à medida que as experiências vividas no cotidiano educativo caminham *pari passu* com o crescimento profissional.

Logo, diante de tal questionamento e depois de percorrer os significados revelados nos relatos das professoras participantes, afirmamos que a construção da identidade docente, na educação infantil, vai se constituindo com as práticas, com as experiências acadêmicas e na relação com o outro. Tais fatos coadunam-se com o crescimento profissional das professoras, levando-as a aprimorar suas práticas e, assim, contribuir de forma mais assertiva com o desenvolvimento e a educação das crianças.

Decerto, sabemos que a identidade docente não acontece como em um passe de mágica, em um curto período da vida, mas por meio do somatório das experiências adquiridas com o tempo, com as horas dedicadas ao trabalho com crianças e com o desenvolvimento acadêmico obtido na graduação e na pós-graduação, tendo em vista o amadurecimento efetivo dessa construção.

O conhecimento científico abre precedentes para o enriquecimento dos saberes utilizados na prática pedagógica e são essenciais para o desdobramento de êxitos nas atividades planejadas e trabalhadas diariamente com as crianças na educação infantil.

Engana-se aquele que supõe haver no leigo reais condições de trabalhar com turmas dessa etapa tão somente por se tratar de crianças. As práticas pedagógicas são impregnadas de sentidos educativos que necessitam da condução de um especialista da área, como o pedagogo, para desenvolver nas crianças, aprendizagens significativas, levando-as a melhorar as dimensões interativas, cognitivas, sociais, culturais e criativas, entre outras.

Portanto, observou-se a necessidade de se aprofundar ainda mais em estudos sobre a infância, a criança e as razões que fundamentam as práticas pedagógicas na educação infantil, a fim de compreender que a construção da identidade docente é um constante devir, modificando-se e transformando-se para continuamente alcançar a

vida das crianças. Elas que necessitam ter por perto educadores e educadoras comprometidos e comprometidas com o ato de cuidar e educar e que se destacam por terem um olhar sensível, sabendo cultivar a afetividade na relação com os pequenos, que se encontram em pleno desenvolvimento e sob sua orientação pedagógica.

Quanto aos aspectos teóricos definidores de mudança na prática pedagógica, ou, ainda, que contribuíram para alterar a concepção de educação infantil que se tinha inicialmente na carreira docente, temos a considerar que aquilo que influencia e se destaca ao longo do tempo, tanto na academia quanto nas experiências cotidianas das docentes, são os saberes. Eles são auferidos pelas docentes, ajudando-as a diminuir as dificuldades que se apresentam no cotidiano, tanto com relação à dimensão do cuidar quanto ao ato de educar. Portanto, eles contribuem sobremaneira para a diluição dos conflitos e superação dos entraves que causam insatisfação às professoras no trabalho.

Por conseguinte, temos a considerar que todos os saberes são importantes, pois é a busca incessante pelo conhecimento, tanto científico quanto empírico, que nos movimenta e nos predispõe à transformação e à renovação do ser professor, diante das dificuldades da vida.

Quanto às práticas exitosas, elas acontecem nas trocas de conhecimento dialogadas com seus pares, em que se expõem exemplos de práticas colaborativas, por vezes fundamentadas na teoria e outras na condução da prática cotidiana, a qual é resultado da rica exploração de vivências, mescladas à sensibilidade e à afetividade, ambas cultivadas nos espaços educacionais entre educador e educando.

No tocante ao alcance do objetivo geral desta pesquisa, ponderamos que a construção da identidade docente tende a se relacionar com a prática pedagógica, inclusive por intermédio de exemplos encontrados na própria vida profissional de educadores que inspiram seus alunos pulverizando a essência do ser professor por onde passam.

Depreende-se assim que os docentes exalam por intermédio de suas práticas o modelo de mestre a ser seguido. Tal admiração de educandos por educadores dá-se pela dedicação e compromisso com a verdade que os professores dispensam na relação com o outro e na seriedade com que conduzem sua profissão.

Portanto, não adianta anunciar aos quatro cantos aquilo que se diz simplesmente por dizer, quando o que se fala não encontra vida suficiente dentro de si que sustente o que já fora dito. O respaldo da fala precisa ser endossado a partir de ações.

Dessa maneira, entende-se que é por intermédio do exemplo de vida, da realidade falada e praticada pelo professor, que a mudança no outro acontece. Por conseguinte, como reitera o dito popular, de que adiantaria dizer palavras bonitas se no final “palavras o vento leva”! É preciso refletir na inspiração provocada pelo exemplo, que é capaz de iluminar o caminho que conduz à prática exitosa.

Portanto, a prática do professor é a testemunha real que confirma o que ele diz, e não apenas o que diz por dizer, mas quando consegue reconhecer que vidas se transformam pelo exemplo de suas práticas, ou seja, pelo exemplo que carregam consigo, capaz de tocar a educação que transforma vidas na relação com o outro.

Nesse sentido, é a partir desse comprometimento profissional, em que as práticas pedagógicas são vistas como parte constituinte do vir-a-ser professor, que a identidade docente se frutifica, possibilitando um momento essencial em que ocorre a transformação do ser professor, como uma metamorfose.

De igual modo, isso ocorre em função da percepção de sua condição docente quando se depara com a realidade de uma identidade pressuposta, em que vai aos poucos metamorfoseando-se por ocasião das experiências e das vivências no cotidiano do ambiente escolar. Com o tempo, essas experiências vão modificando seu modo de ser e estar na educação, trabalhando para que as práticas pedagógicas se relacionem com a construção de sua nova identidade.

Esses achados que são tão caros, temos compreensão de que são adensados, em virtude do tempo, pois é com e a partir dele, que a carreira profissional docente se dá na relação com o outro. E, por ser esse fato um fenômeno social que incorre pela experiência de vida no trabalho docente, temos a considerar que ele se encontra imerso no campo epistemológico sócio-histórico, pois é na relação com o outro que as práticas pedagógicas acontecem.

Isso posto, partimos para as considerações encontradas acerca dos objetivos específicos deste estudo, que se deparam com o processo de construção da identidade docente em sua relação com a prática pedagógica.

Por conseguinte, convém lembrarmos os objetivos que elegemos para a construção deste estudo: a) verificar o processo de construção da identidade docente em sua relação com a prática pedagógica e o ser docente; b) compreender, a partir das memórias das docentes, os aspectos que contribuíram com o processo de escolha pelo trabalho na educação infantil, em vez de outra etapa educacional; e c) descrever, por meio das entrevistas narrativas, como ocorre o processo de identidade das professoras com o trabalho na educação infantil, a partir de suas subjetividades e das condições objetivas encontradas na escola.

Dessa forma, tendo em vista que as informações advindas desses objetivos fazem parte das narrativas de vida das professoras e que elas se referem às dimensões encontradas no âmbito da satisfação/insatisfação, ou seja, no âmbito da subjetividade/objetividade, as professoras ainda assim permanecem desenvolvendo suas práticas com crianças, por encontrarem na docência razões que dignificam sua prática e acentuam responsabilidades com as questões educacionais, sobretudo quando envolve crianças.

Nesse sentido, inicialmente destacaremos as circunstâncias que levam as professoras à insatisfação com o trabalho docente, ressaltando fatos que interferem na dinâmica de suas práticas e que mexem consideravelmente com a “desconstrução” de uma identidade, diminuindo sua vinculação com o trabalho docente e aumentando o descontentamento com a profissão. Posteriormente, veremos aqueles que levam à satisfação, visto que essa é a categoria que ampara as docentes de forma amorosa na profissão.

Dessarte, optamos por destacar o fato que conduz à insatisfação, apontada pela professora Jade, sobre o número de crianças matriculadas em uma turma da educação infantil, isto é, sem a devida atenção para a necessidade que carregam consigo. Esse fato acontece, entre outras razões, no momento da matrícula, quando os pais omitem ou ainda desconhecem a deficiência que o filho possui.

A criança com TEA, por exemplo, precisa de um diagnóstico mais específico. Então, apresentar o laudo médico na matrícula fará toda a diferença no que diz respeito ao número de crianças inseridas na turma, bem como na atenção diferenciada que a professora terá que dispor em função dessa necessidade.

Entretanto, a identificação não ocorre, geralmente, no início da matrícula. Nesse caso, a turma chega ao número máximo de crianças e a professora se vê em um dilema angustiante, tentando conciliar e atenuar as tensões que se apresentam no cotidiano da sala, sem contar com aqueles que já apresentam laudo na matrícula e mesmo assim a escola não dispõe de professor auxiliar para ajudá-la na prática cotidiana.

Tais circunstâncias influenciam diretamente a prática pedagógica, além de interferirem na construção da identidade docente. Contudo, de forma negativa, sua prática estará afetada pelas limitações que se apresentam e que, conseqüentemente, reduzem a garantia de um aprendizado satisfatório, uma vez que sua atenção estará voltada principalmente àquelas cujas limitações necessitem de cuidados redobrados, ficando os demais sem o acompanhamento adequado em função da quantidade de crianças que estarão sob seus cuidados e atenção.

Trata-se de um caso frequente na educação infantil, segundo relata a professora Jade, e que influencia tanto as professoras quanto as crianças que estão sob seus cuidados. Provoca descontentamento com a profissão, o que por vezes acarreta sentimento de angústia e até de impotência pelo fato de a professora ter vontade de realizar um bom trabalho, mas, pelas razões mencionadas anteriormente, só aumentam a insatisfação das professoras com a profissão.

Outra insatisfação que se destaca é apontada pela professora Esmeralda, quando se refere à falta de recursos financeiros voltados à aquisição de material didático utilizado na ambientação dos espaços educativos das crianças. Isso produz custos às professoras que se esforçam para melhorar as salas, estética e pedagogicamente falando, visando acentuar as habilidades sensoriais, motoras, visuais e de exploração de objetos à sua volta. Portanto, sem o devido recurso para o desenvolvimento dessas práticas, elas acabam tirando do próprio bolso e financiando a aquisição desses materiais, a fim de aprimorar o desenvolvimento de suas práticas.

Quanto aos aspectos da satisfação, dimensão que muito sustenta as professoras na docência da educação infantil, temos a considerar que são essenciais para sua permanência na profissão, uma vez que incidem no entusiasmo e na crença em dias melhores, voltados à educação de crianças e à construção da identidade docente.

Assim, inferimos que a satisfação com o trabalho se deve sobretudo ao fato de cuidar e educar crianças que continuamente expressam sentimentos genuínos, impregnados de afetividade na relação que estabelecem com as educadoras, portanto possibilita a troca de sentimentos vinculados à afetividade e sensibilidade de ambos na relação.

No entanto, não deve ser apenas esse o aspecto fundamental a fortalecer o gosto e a vinculação das professoras à educação infantil, uma vez que elas anunciaram neste estudo outros fatores que resultam na insatisfação com o trabalho docente, por questões alheias a seu poder de resolução.

Portanto, inferimos a partir desses achados que a categoria satisfação corrobora consideravelmente para a construção da identidade docente, bem como para o crescimento e a renovação das práticas pedagógicas que ocorrem diariamente no ambiente de educação infantil.

Assim, diante dos aspectos apresentados pelas professoras da pesquisa, relacionados tanto à satisfação quanto à insatisfação no trabalho, avaliamos que os fatores da satisfação reforçam a construção da identidade e da interface com as práticas pedagógicas.

Outrossim, de maneira diretamente proporcional à satisfação com o trabalho docente, vê-se que quanto mais as professoras se alegram em seu ambiente de trabalho, mais elas se apropriam do papel da docência e mais se vinculam com a dimensão do cuidar e educar crianças, como características indissociáveis e indispensáveis às práticas cotidianas de profissionais que trabalham com crianças.

Dessa maneira, concluímos ser necessário que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, permaneça ganhando forças e espaço nas discussões políticas, sociais e educacionais do País, a fim que sejam elaboradas políticas públicas que atendam e sobretudo entendam de fato os anseios dos educadores que trabalham com essa etapa.

É preciso lembrar que, por um longo tempo, a educação infantil ficou à margem dos assuntos considerados essenciais à educação. No entanto, hoje, a partir dos investimentos voltados aos estudos da criança, da infância e seu desenvolvimento na educação, atualmente ela ganha força e se destaca no cenário político nacional, a partir das leis e marcos legais que contribuíram para seu trânsito, da área da

assistência social e da mulher trabalhadora, para o âmbito educacional em torno da garantia do direito das crianças.

Por fim, esclarecemos que não temos a pretensão de esgotar as informações acerca do tema, até porque inferimos que sua abrangência será sempre um convite ao novo, um apelo ao inédito, ou ainda um desejo de nos aproximarmos de verdades provisórias, porque a busca pelo desconhecido não é apenas uma novidade, mas também uma procura inesgotável que não termina com o fim da pesquisa, mas que se renova a cada trabalho pensado, elaborado, renovado, jamais esgotado, sobre os processos que nos estimulam a continuar pensando sobre esse fato social e essencial que aborda o trabalho com crianças e que se refere à construção da identidade docente e sua interface com a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios da sociologia do trabalho**. Londrina: Práxis, 2007.

ANDRADE, Luci Carlos de. **Formação do(a) professor(a) do(a) educação da educação infantil nos CEINFs de Campo Grande-MS: identidade em construção**. 2014. 134 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

ARCANJO, Pedro. Novo desenho garante melhorias à Plataforma Sucupira da Capes. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. 5. reimp. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González; SILVA, Mauricio Roberto da (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. 5. reimp. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Unesp, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARTHES, R. **The semiotic challenge**. Oxford: Brasil Blackwell, 1993. p. 94-135

BELÉM (PA). **Lei ordinária n.º 7.509**, de 30 de janeiro de 1991. Cria o Conselho Municipal de Educação de Belém e dá outras providências. Belém (PA), 1991. Disponível em: <https://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/586299/lei-7509-91>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BEVILACQUA. Alcione Maria. **Trabalho e identidade docente: desencantos e esperanças nas narrativas de professores da região oeste de Santa Catarina**. 2017.

219 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. *In*: IRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.

BRASIL. Constituição Federal, 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Carta Circular n. 7/2020- CONEP/SECNS/MS. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/SEI_MS_-_0014765796_-_Comunicado.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

CARTER, Kathy. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher**, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In*: CODO, Wanderley; LANE, Silvia T. M. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e história da Severina**: um ensaio de psicologia social. 6. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1998a.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 87-101, jul./dez. 1998b.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry, experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

COSTA, Maria Lourdene Paula. **As práticas pedagógicas de professores de educação infantil do município de Santa Inês**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

COSTA, Viviane Ottonelli. **Construção da identidade profissional docente: análise do processo formativo profissional de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Kátia Maria dos Santos. **A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

DOURADO, Josiane Rodrigues. **Breve histórico da educação infantil**. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/breve-historico-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 9 nov. 2020.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwwQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2021.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP (Imprensa Oficial do Estado), 2002.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em formação. Série educação infantil.)

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB. 2016. E-book, ISBN 978-85-397-0874-1.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Contribuições de Lev Vigostki à pesquisa com crianças. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação – online**. n. 14, p. 5-18, 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/. Acesso em: 16 jan. 2021.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância como construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina (org.); SAVIANI. Dermeval. **Infância e pedagogia-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MATIAS, Bárbara Ferreira. **Narrativas de professoras**: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884> Acesso em: 5 mar. 2021.

MONTEIRO, Albêne Lis. **Autoformação, história de vida e construções de identidade do/a educador/a**. 2002. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos. **A educação infantil na rede municipal de ensino de Belém-PA**: um debate sobre as concepções pedagógicas e prática pedagógica. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2022.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães *et al.* O método de história de vida: exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, e1037, maio/ago. 2017.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-223, jun./jul.

2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37416210/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Iranildo da Silva. **História e memória de vida de alunos com deficiência na EJA**. 2020. 138 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 119-133.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à filosofia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo. **Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil ribeirinha em Belém/PA**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

RANGEL, Alexandra Maria Vieira. **Narrativas de professoras de educação infantil**: revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação continuada. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS JR., Leandro Passarinho. **Leituras de si**: saberes docentes e histórias de vida dos formadores de professores do Campus Universitário de Castanhal/UFGA. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilhagens pelo mundo**: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas – CMI. 2009. Tese (Doutorado) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009.

SAITO, Heloisa T. Irie; OLIVEIRA, Maria Regina Furlan de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, e39210. 2018.

SANTOS, Luciane Tavares dos. **Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero**: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

SILVA, Aline Gomes da. **Narrar a experiência e reescrever a prática**: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

SILVA, Sérgio Roberto Moreira da. **A relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente**: um estudo exploratório. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA FILHO, José Alves de; SANTOS, Beatriz Oliveira. O sintagma identidade-metamorfose-emancipação e sua relação com o construto mundo da vida. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 29, e170491, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZVxHxkwnt9ykNHwxHtMt4MD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, José de Almeida de Anchieta. **Subsídios para o planejamento de Conferência Municipal de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, semestral, n. 5, jan. 2005. Disponível em:

http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBR Lr_2013-6-28-12-6-20.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.

SCHÜTZE, Fritz. **Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien**: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Manuscrito inédito, Bielefeld, Alemanha: Universidade de Bielefeld, Departamento de Sociologia, 1977.

STEPHENS, John. **Language and ideology in children's literature**. New York: Longman Publishing, 1992.

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

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLER, Wivian. A entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O principal objetivo deste roteiro de entrevista visa: investigar a construção da identidade docente na educação infantil **em sua** interface com a prática pedagógica

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Idade:

1.2. Sexo: Masculino () Feminino ()

1.3. Ano de ingresso na SEMEC:

2. DADOS DE FORMAÇÃO

2.1. Formação Acadêmica (inicial e continuada):

2.2. Tempo na docência:

2.3. Etapa da educação básica em que já atuou:

2.4. Tempo na docência na Educação Infantil:

3. PERGUNTAS:

- **Verificar** o processo de construção da identidade docente em sua relação com a prática pedagógica e o ser docente.

1- O que a identifica como professora da educação infantil?

2- Que aspectos são significativos para a sua prática como professora da educação infantil?

3- O seu entendimento sobre o cuidar e educar, ao longo de sua trajetória profissional, alterou a sua prática pedagógica?

4- No decorrer do tempo de trabalho na educação infantil, você percebe mudanças em sua prática pedagógica? O que motivou a mudança? Exemplifique.

- **Compreender** a partir das memórias das docentes os aspectos que contribuíram com o processo de escolha pelo trabalho na educação infantil ao invés de outra etapa educacional.

5- Você se identifica com o trabalho da educação infantil? Por quê?

6- O trabalho na educação infantil foi uma escolha ou uma opção alheia a sua vontade? Comente.

7- O que você pode mencionar como relevante em sua vivência acadêmica ou escolar que tenha influenciado o interesse pelo trabalho na educação infantil? E, o que lhe faz permanecer?

- 8- Revele o seu nível satisfação/ insatisfação em trabalhar com crianças na educação infantil? Por quê?
- **Descrever** por meio das entrevistas narrativas como ocorre o processo de identidade das professoras com o trabalho na educação infantil, a partir das suas **subjetividades** e das **condições objetivas encontradas** na escola.
- 9- Quando iniciou seu trabalho na educação infantil, qual foi a sua primeira impressão?
- 10- Que aspectos teóricos foram definidores de mudança na prática pedagógica e contribuíram para alterar a concepção de educação infantil?
- 11- Diante de dificuldades encontradas na escola, para o professor desenvolver o trabalho pedagógico com crianças, que fatores/aspectos você aponta como necessários à superação?
- 12- Em relação a sua prática pedagógica na educação infantil que sonhos, desejos foram materializados na sua trajetória profissional?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Márcia Maria Canindé de Oliveira (pesquisadora responsável), com a finalidade de autorizar a sua participação na pesquisa com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos que você se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: NARRATIVA DE VIDA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: memórias docentes e identidades em construção.

2. Objetivo principal: Investigar, por meio das entrevistas narrativas, a construção da identidade docente na educação infantil e sua interface com a prática pedagógica.

3. Justificativa: A relevância acadêmica e social desta pesquisa, justifica-se em contribuir com o processo de reflexão e ação acerca do trabalho docente nesta etapa educacional, uma vez que se ampara na apreensão de seu **objeto de estudo** que visa investigar **a construção da identidade docente na educação infantil e a sua interface com a prática pedagógica**, por entender que a identidade realiza movimentos contínuos, significativos e apinhados de vivências e experiências que inevitavelmente implicarão nos processos das práticas pedagógicas, as quais envolvem as crianças nos processos educacionais.

4. Procedimentos: Você está sendo convidada a participar de uma entrevista narrativa (semiestruturada), com roteiro previamente elaborado pela investigadora, e que será registrado em um gravador de aparelho smartphone. Informamos ainda, que as perguntas são referentes ao trabalho docente na educação infantil e a sua relação com a prática pedagógica.

5. Riscos: A pesquisa não apresenta riscos físicos em função de ser realizada na escola sede deste estudo. No entanto, poderá ocorrer riscos emocionais em decorrência de lembranças de fatos passados que incorra nos aspectos dolorosos vividos pela participante da pesquisa. Caso esses riscos aconteçam, eles serão minimizados, com a sensibilidade da pesquisadora em considerar a vulnerabilidade emocional e psicológica dos sujeitos desta pesquisa. Portanto, serão evitados os constrangimentos que causem desconfortos emocional e psicológico, enquadrados ao nível de riscos mínimos.

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante

6.Benefícios: Os benefícios oriundos desta investigação trarão acréscimos importantes aos professores que atuam na educação infantil, uma vez que a percepção do processo de identidade docente nesta etapa educacional, levará o educador a valorizar seu envolvimento com a docência, sua relação afetiva com as crianças, além de fomentar um ambiente pedagógico inovador e criativo, direcionado a motivação das práticas pedagógicas trabalhadas junto aos pequenos.

7.Retirada do Consentimento: Vale ressaltar que, a sua participação é VOLUNTÁRIA e poderá ser interrompida a qualquer momento, quando irei devolver-lhe todos os registros, sem que haja nenhum prejuízo a V. S^a.

8.Garantia do Sigilo: Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade da participante, pois a referência ao mesmo será feita por meio de um nome fictício.

9.Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade do pesquisador.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto dos pesquisadores como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos - Res. CNS nº 510/16). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebeui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA), bairro do Marco. Contato: (91)3131-1781. E-mail: cep_uepa@hotmail.com.

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante

12. Informações da pesquisadora: Márcia Maria Canindé de Oliveira (pesquisadora responsável) End: Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação. (91) 4009-9552: (telefone institucional) ppged.uepa@gmail.com: (e-mail institucional). Pesquisador 1. Contato: (91) 98078 8710. E-mail: maia1603@yahoo.com.br. Pesquisador 2. Contato: (91) 99982-9447. E-mail: tania02lobato@gmail.com.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pela pesquisadora, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura da participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 510/2016 apresenta.

Assinatura do pesquisador

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, ____ de _____ de _____

Assinatura da participante da pesquisa

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Of. nº 21/2021 – PPGED – CCSE – UEPA

Belém, 12 de novembro de 2021

Ilm^ª. Prof^ª. SILVIA NÁDIA LOPES MACHADO
Diretora da E.M.E.I “Canto do Uirapuru”

Assunto: Pesquisa de Campo

Considerando a pesquisa **“HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: memórias docentes e identidade em construção”**, a ser realizada pela mestrandia Márcia Maria de Oliveira Maia, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Tânia Regina Lobato dos Santos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, vimos solicitar autorização para que a discente possa realizar sua pesquisa de campo, concernente a aplicação de questionários e entrevista narrativa.

Esperamos poder contar com a colaboração de Vossa Senhoria, ao mesmo tempo, informamos que todos os cuidados éticos previstos serão tomados.

Atenciosamente.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Prof^ª. Dr^ª. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
Coordenadora do PPGED-CCSE-UEPA

Prof^ª. Dr^ª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Coordenadora do Mestrado e Doutorado em Educação
PPGED-CCSE-UEPA

*Autorizado e
Recebido em 12/11/21.*

Silvia Machado

Silvia Nádia L. Machado
Diretora Escolar
Matrícula: 1843664-019
E.M.E.I. “CANTO DO UIRAPURÚ”