UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PATRÍCIA DOS SANTOS MIRANDA

FIOS QUE TECEM: SENTIDOS EXPERIENCIADOS NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Salvador
2022

PATRÍCIA DOS SANTOS MIRANDA

FIOS QUE TECEM: SENTIDOS EXPERIENCIADOS NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Liége Maria Queiroz Sitja.

Salvador
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M672f Miranda, Patrícia dos Santos

Fios que tecem: sentidos experienciados nos intinerários formativos de professoras da educação infantil / Patrícia dos Santos Miranda. - Salvador, 2022.
176 fls : il.

Orientador(a): Profª Drª Liége Maria Queiroz Sitja.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2022.

1.Educação infantil. 2.Professoras - Formação . 3.Professoras - Experiências formativas .

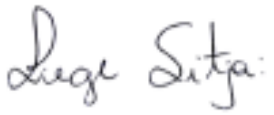
CDD: 372

FOLHA DE APROVAÇÃO

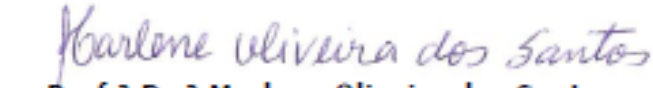
FIOS QUE TECEM: SENTIDOS EXPERIENCIADOS NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRÍCIA DOS SANTOS MIRANDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 29 de agosto de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof.ª Dr.ª Marlene Oliveira dos Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof.ª Dr.ª Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste mestrado é, sem dúvida, uma realização muito grande, Fruto de um desejo que ficou latente por anos, em um processo de idas e vindas! Finalizar este ciclo traz o rememoramento de uma trajetória que me deixa extremamente emocionada! Nem todo mundo irá entender porque poucos sabem “quanto eu caminhei para chegar até aqui!”. E a palavra é mesmo imensa “Gratidão”!

Inicio agradecendo a Deus, que é Pai e me capacitou com alguns dos seus dons. Dentre eles, a perseverança, entendimento e temor a Deus, sem Ele não sou nada!

À minha família, pelo amor, em especial, aos meus pais, Iranice Miranda e Beto Miranda, que desde a minha vinda para Salvador sempre me deram força e me incentivaram em todos os meus sonhos e conquistas, e desde o meu ingresso no mestrado já perguntavam quando eu terminaria. Mesmo assim tiveram muita paciência comigo, ajudaram no que puderam e sei que foram muitas orações para eu poder concluir. À minha irmã, Karina Miranda, e à minha tia-irmã, Branca, pela paciência e por me apoiarem sempre.

À minha orientadora, Liége Sitja, que me escolheu para ser sua orientanda em meio a tantos outros candidatos. Agradeço a paciência, incentivo e parceria. Ao grupo de orientandos, obrigada pelas trocas.

Às professoras Marlene dos Santos e Ana Paula Conceição, reconheço gratidão por oportunidades de interlocuções, pelas orientações e recomendações importantes que enriqueceram as discussões desta dissertação.

Ao grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (Dufop), sou imensamente grata pelo acolhimento. Estou agradecida especialmente à professora Sandra Soares, líder do grupo Dufop, que me introduziu na atividade de pesquisa como orientanda de Projeto de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia. Esse foi meu alicerce para formação como pesquisadora. Agradeço pelas aprendizagens e amadurecimento pessoal e profissional que a itinerância do mestrado me possibilitou.

Não poderia deixar de agradecer pelas preciosas amizades que nasceram dos vínculos acadêmicos e que ultrapassaram os muros da universidade. Aos meus amigos, colegas de turma de mestrado, Lucas Oliveira e André Correia, uma parceria que gerou o encontro “Monoelito”. Muitas trocas e amizades que me acompanharão para sempre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e a todos os professores.

Aos meus amigos Nadjara Félix, Cássia Brandão, Fátima Beraldo e Rony Henrique, pelo carinho, afeto e pelos momentos de reflexões intelectuais e partilhas pessoais.

As Unebianas Lisley de Brito, Luciana Estrela, Mariluza Oliveira e Naiara Maciel, que torceram muito por essa conquista.

As “minhas” crianças, “meus filhos emprestados”, pelas aprendizagens diárias do cotidiano escolar, amores que a cada dia me ajudam a ser uma pessoa melhor e uma profissional curiosa.

A Valmir Gama, um amigo incentivador e apoiador na realização desta dissertação, desde a inscrição à finalização do mestrado. A Gabriel Dourado, Tia Gracinha, Lucas Menezes, Licia Serra, Dona Licia Serra e toda sua família. Amigos que oraram por mim!

À minha tia-avó, Dolarice Miranda (*in memoriam*), um exemplo de determinação e força. Uma autodidata, curiosa e pesquisadora incansável.

A todos os professores que passaram por minha vida de estudante, tenho muito deles em mim.

Aos meus primos (em especial a Lorenna, Ana Tereza, Josano e Sanilton), tios, afilhados (Lara e Daniel).

Às escolas pelas quais passei e veem me ajudando na constituição do meu ser docente. De modo especial, à experiência da Escola Experimental Educação Infantil, em Salvador, pelos atravessamentos provocadores da minha profissionalidade e professoralidade.

A Willian Lopes, Norma Fontes, Ramires Fonseca e Rebecca Machado.

Enfim, a todos os familiares, amigos, pessoas que passaram em minha vida! Gratidão!

Meu coração transborda em alegria! Primeiro, agradeço ao meu bom Deus pela garra, determinação e por não me deixar faltar fé e coragem, mesmo quando eu parecia estar sem forças! Aos meus pais, minha base, meus maiores e melhores incentivadores e apoiadores, obrigada por acreditarem em mim!

Agradeço aos meus familiares que sempre oraram por mim, em nome de tia Dora (em memória), um grande exemplo de pesquisadora e estudiosa!

Tecendo fios, tornado-se professora!

O que é a nossa vida se não um conjunto de fios que se laçam, entrelaçam e (re)laçam a cada nova instante? Como no dia a dia de uma tecelã, que entregue a agulhas, lãs, linhas, tesouras e barbantes passa a fiar a vida por um instante!

As cores claras, escuras ou com fios multicoloridos, e não importa qual a espessura, são partes dessa proeza. Tecer vida, sonhos, pensamentos e sentimentos com muita leveza!

Assim também são os emaranhados da vida de professor, um entrelaçador de fios, que com muito carinho no contato com muitas crianças tece um cenário de vida que encanta deixando marcas do amor e esperança!

Mas a lida da tecelagem escolar não é fácil! É um tear muito exigente! Requer do professor escolhas, lutas, reflexões e renúncias e já não pode lhe faltar no exercício de fiar a sensibilidade e escuta para ouvir aquelas minúcias que somente as crianças sabem contar!

Sim, a tecitura desse sujeito merece todo respeito! São tecelões corajosos, bravos e valentes que com dignidade tece contente a missão de ensinar!

O professor sabe do seu valor e da sua bravura, e que na sua tecitura ajuda toda gente a ampliar seu olhar! É... ele fia muitas profissões até mesmo a do mais sabichões que muitas vezes não o reconhece seu merecido lugar!

E no embaraçar e desembaraçar da vida, junto com BARBANTE, LÃ, TESOURA, LINHA E AGULHA e tantos outros elementos para promover o brincar, cuidar, acalentar e respeitar!

Só com a ajuda Divina o professor segue juntando seus “nós” com os “nós” de quem por aí se aproxima. E no movimento de “ir e vim”, de (re)encontros e (des)encontros ele percebe o seu constituir, cheio de marcas das suas experiências vai tornando-se sujeito-professor compondo sua linda docência, e com certeza, fazendo do nosso mundo um lugar bem melhor!

Patrícia Miranda

Agosto de 2022

RESUMO

As experiências formativas de docentes da Educação Infantil constituem o fenômeno de investigação da presente dissertação, que objetiva compreender como as experiências formativas vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil contribuíram na construção do seu ser docente. A formação de professoras da Educação Infantil sofreu mudanças a partir do processo de redemocratização política do Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a partir daí foi visível o avanço significativo para a concepção do que é ser professora desse segmento educacional estabelecendo a formação superior para atuar na Educação Infantil. Nos últimos 20 anos, foi possível notar como o campo da Educação Infantil desenvolveu-se fortemente em decorrência do questionamento sobre a relevância dos docentes de perspectiva sobre as culturas das infâncias. Para o percurso investigativo, assumi o paradigma fenomenológico, fundamentado em abordagem qualitativa e métodos adequados às epistemologias compreensivas e interpretativas, como fio condutor do itinerário da pesquisa, e o dispositivo da entrevista fenomenológica como meio para produção da análise de dados. Os sujeitos colaboradores foram professoras da Educação Infantil da rede municipal de Mata de São João, Região Metropolitana de Salvador. Por meio dessa perspectiva metodológica, produzi chaves interpretativas/compreensivas sobre os sentidos existenciais das experiências formativas dessas docentes, alinhando-nos a modos mais sensíveis de se fazer ciência. Nesse sentido, a intenção está pautada pela defesa de experiências formativas que ajudem o professor em um processo de construção de sua subjetividade docente, que é atravessado pelas relações pedagógicas que vivencia, para que assim possamos ter uma docência mais sensível e autônoma. Considera-se que a investigação é de extrema relevância para os profissionais da Educação Infantil ao construir um cenário de expressão que qualifica suas vozes como produtoras de conhecimentos. Dentre os resultados da pesquisa, evidenciou-se que as experiências formativas marcantes encontram-se: no ingresso à universidade com realce ao estágio e à Iniciação Científica, na formação continuada como espaço de ressignificação, nos enfrentamentos dos acontecimentos cotidianos e, aparecendo timidamente nas experiências pessoais de caráter existencial. Já com relação às experiências que produziram deslocamento em seu ser docente, as participantes assinalaram as dimensões das relações pedagógicas, as nuances entre a teoria e a prática e os acontecimentos contextuais advindos da pandemia da covid-19, com poucas evidências para experiências existenciais. A despeito dos saberes provocados pelas experiências formativas, trouxeram a relevo os saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes experienciais e os saberes existências emergentes surgidos dos acontecimentos diários. Com isso, verificou-se que as experiências que vêm contribuindo para a construção do ser docente são aquelas experiências das relações estabelecidas pelo contexto escolar, as da formação inicial e as continuada, e, com menor ênfase, aparecem as experiências da dimensão existencial.

Palavras-chave: formação de docentes na educação infantil; professoralidade; profissionalidade; experiência.

ABSTRACT

The formative experiences of Early Childhood Education teachers constitute the research phenomenon of this dissertation, which aims to understand how the formative experiences lived by Early Childhood Education teachers contributed to the construction of their being a teacher. The training of teachers of Early Childhood Education underwent changes from the process of political redemocratization in Brazil, through the Law of Directives and Bases nº 9394/96, the significant advance for the conception of what it is to be a teacher of this educational segment was visible, establishing higher education to work in Early Childhood Education. In the last twenty years it was possible to notice how the field of Early Childhood Education has developed strongly as a result of the questioning about the relevance of perspective teachers on childhood cultures. For the investigative path, I assumed the phenomenological paradigm, based on a qualitative approach and methods suitable for comprehensive and interpretive epistemologies, as the guiding thread of the research itinerary and the device of the phenomenological interview as a means of producing data analysis. The collaborating subjects were teachers of Early Childhood Education from the municipal network of Mata de São João, Metropolitan Region of Salvador. Through this methodological perspective, I produced interpretive/comprehensive keys about the existential meanings of the formative experiences of these professors, aligning us with more sensitive ways of doing science. In this sense, the intention is guided by the defense of formative experiences that help the teacher in a process of construction of his teaching subjectivity that is crossed by the pedagogical relationships he experiences, so that we can have a more sensitive and autonomous teaching. It is considered that the investigation is extremely relevant for Early Childhood Education professionals to build a scenario of expression that qualifies their voices as producers of knowledge. Among the research results, it was evidenced that the remarkable formative experiences are: in the entrance to the university with emphasis on the internship and Scientific Initiation, in the continuous formation as a space for resignification, in the confrontation of everyday events and, appearing timidly, in the experiences existential character. Regarding the experiences that produced a shift in their teaching, the participants highlighted the dimensions of Pedagogical Relations, the nuances between theory and practice and the contextual events arising from the covid-19 pandemic, with little evidence for existential experiences. Despite the knowledge provoked by the formative experiences, professional knowledge, disciplinary knowledge, experiential knowledge and emerging knowledge arising from daily events were highlighted. With this, it was found that the experiences that have contributed to the construction of being a teacher are those experiences of the relationships established by the school context, those of initial and continuing education, and, with less emphasis, the experiences of the existential dimension appear.

Keywords: teacher training in early childhood education; professorality; professionality, experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa ilustrativo com a localização de Mata de São João 87
Figura 2 – Imagem aérea de Mata de São João 88
Figura 3 – Imagem da costa litorânea de Mata de São João 88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CONAE	CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DCNEI	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DUFOP	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EI	EDUCAÇÃO INFANTIL
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PPGEduC	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNIFACS	UNIVERSIDADE SALVADOR

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 COMPOSIÇÃO DOS FIOS: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ESTUDO 12

1.2 FIOS DA MINHA TECITURA: A SINGULARIDADE DO ENCONTRO COM O FENÔMENO 18

1.3 CONEXÃO ENTRE OS FIOS – PROBLEMATIZANDO O FENÔMENO DE ESTUDO 29

1.4 PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA 38

2 FIOS CONDUTORES DA PESQUISA 39

2.1 FIOS DA FORMAÇÃO INICIAL 39

2.1.1 Formação do docente da Educação Infantil 46

2.1.2 Formação continuada 48

2.2 TECITURA DA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA 54

2.3 FIOS NA TRAMA DO SENTIR PEDAGÓGICO 60

2.4 FIOS QUE CONDUZEM AO “DEVIR” DE SER PROFESSOR 67

2.4.1 Profissionalidade docente 72

3 FIOS DO PARADIGMA FENOMENOLÓGICO – COSTURA COM VAN MANEN 76

3.1 FIOS QUE NOS LEVAM ÀS PARTIPANTES DESTA PESQUISA 85

3. 2 FIOS DO CONTEXTO DA PESQUISA 86

4 ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS EXPERIENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 90

4.1 PONTOS ZIGUE-ZAGUE: ACONTECIMENTOS SIGNIFICATIVOS NAS EXPERIÊNCIAS DO TORNAR-SE PROFESSORA 91

4.2 PONTOS LUVA: MOVIMENTO DOS FIOS PARA COMPOSIÇÃO (ARREMATE) DA DOCÊNCIA 114

4.3 PONTOS INVISÍVEIS: FIOS DOS SABERES DAS DOCENTES 136

5 ARREMATE DOS FIOS (IN)CONCLUSOS 150

REFERÊNCIAS 156

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 169

APÊNDICE B – CARTA-CONVITE 174

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA 174

1 INTRODUÇÃO

Ao longo deste capítulo, trouxe os fios que revelam o processo de reflexão sobre a temática da experiência formativa dos professores da Educação Infantil, apresentando o movimento que levou a delinear o fenômeno de estudo, problema, objetivos e questões de pesquisa. O capítulo é composto ainda pelo movimento experiencial da pesquisadora e sua inserção no cenário da docência, além dos aspectos contextuais, sociais e políticas referentes à temática de estudo dos professores da Educação Infantil (EI).[1]

1.1 COMPOSIÇÃO DOS FIOS: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ESTUDO

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar [...].

As cem linguagens da criança (2016, p. 5)

O poema “As cem linguagens da criança”, de Malaguzzi,[2] expressa novas concepções sobre as crianças e as culturas das infâncias, percebendo as múltiplas linguagens que elas possuem e que precisam ser valorizadas para potencializar o protagonismo delas. É interessante observar como nas crianças a curiosidade se expressa espontaneamente, sem os receios e as amarras que os adultos

[1] A partir deste, ponto utilizarei a sigla “EI” como abreviatura de Educação Infantil.

[2] Loris Malaguzzi foi um pedagogo e educador de Reggio Emília, cidade localizada no norte da Itália, que foi duramente impactada no contexto da Segunda Guerra Mundial, ficando praticamente destruída. Malaguzzi, um estudante curioso e inovador, que tomou como inspiração Piaget, Vygotsky, Dewey e Montessori, abraçou a causa de ajudar, por meio da educação escolar, a reconstruir social, cultural e politicamente essa comunidade. O processo de reconstrução iniciou-se com a construção de uma rede de creches e escolas infantis que aplicaram a pedagogia de projetos tendo como eixo a valorização da experiência, escuta sensível à criança com suas “cem linguagens” como princípios educativos.

desenvolvem no processo de adultez. A curiosidade, como motivação profunda para conhecer o mundo que se mostra, convoca a criança a perguntar, questionar e se expressar: é o que a cultura popular chama de “idade do porquê”.

Inspirada na curiosidade infantil, construí esta proposta de investigação, destacando como na relação pedagógica com crianças percebi a importância de fazer perguntas como se as coisas se manifestassem para nossa consciência pela primeira vez. Sabemos que perguntar é mais difícil que responder, quando se parte da pergunta como problematização. As “boas perguntas” são potentes geradoras de reflexão, convocando-nos a mudar o ângulo de visão das coisas. Parafraseando a pergunta que se fez Marcos Villela Pereira (2016), indago-me: como se vem a ser professor da EI? E, nesse processo do autoconhecimento, questiono também: como se reconhecem enquanto docentes da EI? Como se percebem nessa trama das relações pedagógicas cotidianas? Como suas professoralidades[3] são construídas? Como seu desenvolvimento docente acontece? Que saberes[4] são desenvolvidos?

No movimento de entrelaçar fios para a composição da malha teórica que compõe o campo epistemológico da EI, Maria Carmen Barbosa (2016) nos lembra sobre a importância pedagógica de se fazer perguntas, “boas perguntas”, em contraposição à pedagogia das respostas. O docente saber perguntar sobre o sentido das relações, situações e ações pedagógicas, pode ser encontrado no livro o *Tacto pedagógico* (2010), de Van Manen, quando aborda sobre os questionamentos feitos pelos docentes no momento pedagógico em um processo de perguntar-se sobre a sua atuação docente e o modo como age com as crianças. Maria Carmen pontua que o professor quando

[3] Nesta pesquisa, usarei o conceito utilizado por Marcos Pereira Vilela (2016), compreendido como as marcas produzidas na subjetividade do sujeito que impacta em seu ser.

[4] Destacar a importância de diferenciar neste trabalho o conceito de “saber” do conceito de “conhecimento”, pois, de maneira equivocada, muitas vezes, usamos os dois conceitos com o mesmo sentido. Talvez o equívoco ocorra porque ambos estão relacionados a uma realidade, mas essa relação ocorre de modo diferente. Primeiro, é como se o conhecimento estivesse dentro do saber, pois, para se chegar ao saber, é preciso uma ampliação do conhecimento. Segundo, enquanto o conhecer está voltado para uma ordem cognitiva ou predominante cognitiva da verdade e da realidade, o saber refere-se a um movimento “[...] do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias”. (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 126). Há um aspecto relevante a ser ponderado dentro do campo da formação docente ou do trabalho do professor: “o conhecimento saber consiste numa forma de “conhecer/saber” mais dinâmica, menos sistematizada que incorporam de maneira mais evidente as práticas, as experiências e os fazeres produzidos pelos professores no ato do seu trabalho”. (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 127).

> [...] escreve, reflete, documenta, apresenta, torna público aquilo que realizou se torna mais profissional e enfatiza sua professoralidade. Isto é, dá estatuto ao saber da experiência, reconhece a alteridade dos/as professores, e cria uma docência reflexiva. (BARBOSA, 2016, p. 138).

A dimensão formativa de uma intencionalidade interrogante é experimentada pelo professor que se coloca como protagonista na construção de seu "ser professor". Para tanto, é necessário despojar-se de crenças cristalizadas, das representações antigas, e verdades apriorísticas, abrir-se para transformações em nível cognitivo e afetivo. E, nessa direção formativa, aprender a pensar de um modo amplo, diverso, complexo, disciplinar que promova aprendizagens significativas das crianças.

Trago também para esta pesquisa a "metáfora dos fios",[5] que se juntam e se conectam tecendo e entrelaçando as experiências formativas e relações pedagógicas do cotidiano escolar como vivências existenciais na composição do sujeito-professor. Cada fio com seu tamanho, estética e textura se organiza no tear transpassando-se uns com os outros em suas diferenças e singularidades e formando uma grande obra de vida/arte.

Assim, nesse movimento metafórico do tear dos fios das experiências formativas dos docentes da EI, atravessadas pelas relações pedagógicas, situações e momentos pedagógicos (VAN MANEN, 2010), junto com as provocações do cotidiano docente, no qual vai acontecendo a composição do "ser professor", manifestam-se cenários próprios e apropriados que os docentes promovem. E, nessa composição, as linhas, cores, texturas e a espessura se arrematam em uma composição estética idiossincrática.

Antes de dar início à interligação dos fios, gostaria de destacar a forma da escrita adotada para essa pesquisa. Em vários momentos, foi difícil distanciar-me enquanto pesquisadora, assim, em alguns trechos estarão mais evidente o entrelaço dos fios do "eu" com os fios do "nós" nos processos de produção recíproca no jogo

[5] A ideia de relacionar as experiências docentes à metáfora dos fios nasceu a partir da leitura do livro *Fios da infância*, de Ángeles Abelleira Bardanca e Isabel Abelleira Bardanca (2018). Trata-se de um convite aos educadores para deleitar-se sobre as experiências de professores com crianças na EI em um tear com diversos outros elementos constituintes da comunidade escolar. Além do entrelaçar entre teoria e prática validando as culturas das infâncias, cada capítulo é um fio com vivências riquíssimas socializadas no livro. A metáfora que as autoras utilizam despertou essa inspiração a ser utilizada nessa pesquisa, tendo em vista que o processo de construção dos professores, considerando sua dimensão subjetiva e profissional, perpassa por esse entrelaçamento e alinhavo que o tear e a costura propõem através do encontro entre os diversos fios das suas experiências formativas as quais farão parte da construção da docência.

de forças entre singularidades e idiossincrasias, práticas culturais e práticas de si e os fios do outrem.

Com alguns pontos demarcados, destaco que o campo de estudo da formação dos docentes da EI, com foco em suas experiências, é relativamente recente. Dessa forma, é desafiador dar visibilidade a esse segmento da educação na perspectiva de problematizar a construção da sua professoralidade e profissionalidade.

Nessa perspectiva, precisamos reconhecer que a professoralidade do professor está em "devir", em "vir a ser", "tornar-se", levando em consideração as experiências formativas e as relações pedagógicas (VAN MANEN, 2010) estabelecidas que provoquem o docente na constituição da sua professoralidade (PEREIRA, 2016) e profissionalidade docente considerando as dimensões subjetivas e profissionais na construção do ser professor (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007). Para a tessitura desta pesquisa, juntei os fios mencionados e os alinhavei ao fio do paradigma fenomenológico, trazido por Max Van Manen (2010). Algumas inquietações orientaram e serviram como "nós", como fios que se tecem e ajudaram nesse entrelaçar interrogante: como tornar-se professora da EI mediante uma formação tão ampla e generalista? O que o toca em seu processo formativo para escolher uma docência no segmento da EI? São provocações que tangenciam a problemática da formação docente e ajudam a pensar sobre experiências formativas e o processo de constituir-se "pessoa-professor".[6]

As pesquisas sempre partem de um plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 2016), esse campo "[...] envolve movimentos infinitos que percorrem e retornam" (DELEUZE; GUATTARI, 2016), sendo povoado pelos conceitos e onde as imagens se configuram orientando o pensamento. Pensando no plano de imanência do campo da EI, estão presentes alguns pensamentos que norteiam esse segmento educacional – cuidar, brincar e educar –, considerados princípios fundamentais da EI que devem ser considerados como primordiais no exercício da docência, esses são conhecimentos que os professores adquirem sobre o direito da infância que, ao se entrelaçar com outros saberes, povoarão o plano em que transita. Nesse plano de

[6] Sujeito-professor foi uma das nomenclaturas que escolhi para usar ao longo do texto entendendo que essa é uma investigação que tem uma relação com a subjetividade e que esse professor, também sujeito, é atravessado pelas suas experiências profissionais e pessoais que ressoam em seu fazer docente. Tendo como inspiração a referência Nóvoa (1995, p. 11 *apud* NIAS, 1991) "O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor". A partir do que foi posto pelos autores entendemos que essa relação é indissociável.

imanência, configuram-se tramas, tessituras, fios que vão se conectando e constituindo a professoralidade e profissionalidade docente pela via da experiência formativa.

Refiro-me à formação como movimento, como trocas, como ampliação de saberes e habilidades, como mudanças de concepções e ações de um “vir a ser”, no sentido contínuo e processual do tornar-se professora a cada dia, e não um “ser em si”, que se cristaliza ou se enrijece em conhecimentos abstratos. Defendemos as inquietações instigadas pelo desejo e experiências provocativas que façam sentido para o sujeito-professor, ajudando-o na construção da sua professoralidade docente.

Para a realização desta investigação, tomei como critério de seleção os docentes da EI que estejam atuando nesse segmento em vaga efetiva e da rede pública, mas o que direcionou a escolha foi o convite feito às professoras através de uma carta-convite enviada às professoras. Foi realizada entrevista fenomenológica com cinco professoras[7] da rede municipal de Mata de São João, Região Metropolitana de Salvador.

O desejo por esta pesquisa emerge das implicações com fios que tecem a costura da minha professoralidade e profissionalidade de docente das infâncias, relaciona-se com meu lócus de trabalho, minha trajetória enquanto estudante e com os movimentos subjetivos que têm me atravessado. *A posteriori*, explicarei melhor sobre essa implicação.

Destaco os fios do tear do contexto peculiar em que essa investigação se situa período de crise sanitária, econômica e emocional, causada pelo vírus da covid-19, o qual tomou conta do mundo e provocou isolamento social que impôs novas formas de sociabilidade constituídas por mediação tecnológica. Com a educação, não foi diferente.

Com a pandemia, fomos desafiados a pensar sobre o papel e relevância da escola no contexto social, pois tínhamos o espaço escolar como o ambiente de estabelecimento de vínculos para mediação do conhecimento; fomos desafiados a realizar as aulas em outros espaços formativos. O espaço que conhecíamos como sala de aula, marcado fortemente pelo contato físico com as crianças, tornou-se uma impossibilidade e foi necessário fazer escola criando outros formatos num complexo movimento experiência/reflexão, de reflexão na e sobre a ação (KIRCHNER, 2020).

[7] Utilizarei “professora” no feminino na maioria das vezes, uma vez que nesta pesquisa as professoras participantes são todas mulheres.

O cenário instaurado pela pandemia atingiu as instituições educacionais produzindo diferentes efeitos e suscitando reflexões sobre o ‘ser professora’, pois “[...] São compreensões e práticas que, certamente, serão atualizadas e repercutirão na construção de outra história sobre o que é ser professor [...]”. (SANTOS, M. O., 2021b, p. 111). Esse ator/professor é atravessado pelos “nós” e pelos desafios da configuração da modalidade remota através das telas para o exercício da sua docência e, assim, exige “[...] um novo perfil que devem ter os professores [...] nesse contexto de contradições vivenciadas dentro e fora do espaço escolar” (VALLE; MARCOM, 2020, p. 142), em que esse docente se utilizou de plataformas como meio para interagir com as crianças.

Na EI, o desafio no que se refere ao contato virtual é ainda maior e as atividades *on-line* com crianças demandaram das professoras uma reinvenção das suas ações pedagógicas. Vivenciando esse momento, fiz algumas reflexões sobre as demandas do contexto: “como manter o vínculo através das telas?”; “como ser lúdica e criativa?”.

É possível perceber que mesmo em meio à crise que se instaurou a partir da pandemia da covid-19, nota-se que, nas instituições de ensino, o momento vivenciado, se comparado ao caminho já trilhado pela educação anteriormente, tem respondido positivamente ao propor inovação pedagógica, autorregulação, construção da autonomia dos professores e alunos na tentativa de superação do fracasso escolar, bem como tem se destacado as novas competências e habilidades que os professores estão desenvolvendo para enfrentar os desafios emergenciais da docência que se aliou à cultura digital (VALLE; MARCOM, 2020).

Nesse sentido, vimo-nos interpelados pela necessidade conjuntural pandêmica a inventar formas de responder a um processo de mudanças em nossas práticas cotidianas e profissionais. As escolas e os professores passaram por um processo de reinvenção de como chegar até a casa dos alunos e estudantes das mais diversas faixas etárias. Para que a interação continuasse, buscou-se apoio nas plataformas digitais para dar continuidade nessa relação escola e aluno.

É notório como o contexto atual tem provocado reverberações no modo de ser das professoras, pois não lhes cabe mais apenas o papel de organizar suas ações pedagógicas e fazer a mediação das crianças. Agora, faz-se necessário criar um cenário para aula, editar vídeos, manusear plataformas, tirar fotos, receber mensagens via plataformas e redes sociais. Sem falar na mudança da rotina da

própria casa, pois foi preciso abrir a porta de casa, atingindo a privacidade dos sujeitos-professores. Desse modo, a casa passou a ser a própria escola e a escola a própria casa. Em um processo de jornadas de trabalho em desequilíbrio e, sem tempo para um processo de reflexão sobre o que vem sendo vivenciado e repercutido na construção da sua professoralidade, os docentes têm adoecido.

Diante desse contexto em que a pesquisa se encontra inserida, trago como objetivo da investigação *"*compreender como as experiências formativas vivenciadas pelas professoras da EI contribuíram na construção do seu ser docente". Para realização desta investigação, os fios foram entrelaçados como descrito a seguir.

Nos primeiros fios, primeiro capítulo, é tecido o encontro com o fenômeno deste estudo em conexão com fios que compõem sua problematização contextualizada. No segundo capítulo, estão os fios metodológicos condutores desta pesquisa de base fenomenológica, com foco no conceito de experiência e seus sentidos formativos para a constituição da professoralidade na EI. Ao longo do capítulo, apresentamos os fios condutores desta investigação, que dizem respeito aos conceitos cunhados por Van Manen (2010): "relação pedagógica", "situação pedagógica", "momento pedagógico" e "ações pedagógicas". Conceitos que se relacionam à docência como uma estética subjetiva a partir da professoralidade a qual constitui-se entrelaçada com a profissionalidade. Neles, estão expressos sentidos estruturantes dos conhecimentos específicos relacionados essencialmente às práticas profissionais do docente. No terceiro capítulo, tecemos os fios do paradigma fenomenológico num trilhar metodológico com os estudos Van Manen (2010). No quarto capítulo, entrelaçamos as experiências formativas dos docentes da EI, sujeitos deste estudo, com atravessamentos nessa tessitura experiencial, enfatizando a construção de sua professoralidade e profissionalidade como docentes das infâncias. E, por último, as reflexões – arremates (in)conclusos – dos fios tecidos nessa investigação que conferem à experiência de ser docentes da infância a partir da reflexão de suas próprias práticas como uma potência formativa e protagonista.

1.2 FIOS DA MINHA TECITURA: A SINGULARIDADE DO ENCONTRO COM O FENÔMENO

Só o desejo inquieto, que não passa,
Faz o encanto da coisa desejada...
E terminamos desdenhando a caça

Pela doida aventura caçada.

(QUINTANA, 2005, p. 24).

Este trecho do poema de Mário Quintana soa como metáfora aos fios que se movimentam em minha vida pessoal e profissional e me inquietam. Sim! Ser inquieta, movida por desejos, sonhos, vontade de crescer, compartilhar emoções, aventurar-me e desbravar novas possibilidades são alguns fios que hoje me definem.

É nessa vontade de crescer, de me aventurar que alguns fios foram sendo puxados e fizeram debruçar-me numa pesquisa sobre as experiências formativas do professor da EI. Inspirando-me das ideias de Pereira (2016), percebo que o desejo em pesquisar essa temática emerge do entrecruzamento de diferentes vetores de força que, ao serem atualizados tanto por uma pressão de forças intrínsecas, prenhas de devires, quanto por minha própria deliberação de abrir caminho e me dispor, venho me constituindo professora de EI que estou sendo.

Vir a ser professora não palpitava meu coração, essa foi uma “zona virtual” (PEREIRA, 2016), que foi sendo construída no entrecruzamento de diferentes vetores a partir do curso de magistério. O meu envolvimento no curso de Magistério, mesmo que a docência não palpitasse meu coração, possibilitou-me experimentar atividades lúdicas, dinâmicas, brincadeiras e jogos no trabalho com os conteúdos que, ao serem atualizados neste outro momento da minha vida, são inovadores, já que na condição de aluna da educação básica não me lembro de ter vivenciado momentos de interação no formato lúdico.

A conclusão do curso de Magistério se deu aos 16 anos de idade, e o ingresso em um cursinho pré-vestibular, embora buscasse vislumbrar outros caminhos, constituiu-se em um novo percurso rumo à docência. Nessa minha vivência de estudante, percebia que um conteúdo poderia ser aprendido de forma prazerosa quando abordado por meio de músicas e teatralizações, até mesmo em situações de memorização e decoreba como pressão da apreensão dos conteúdos sem dar-lhe significado. O encantamento pela maneira dinâmica com que alguns professores do cursinho desenvolviam as aulas e convocavam a turma a participar, para mim, era uma forma de “estar sendo professor” muito diferente do que já havia experienciado nos meus anos anteriores de escola, na condição de estudante. Nessa época, ainda não sabia definir muito bem o que sentia, mas brotava uma

curiosidade em forma de desejo pela docência. Todavia, esse sentimento não foi aflorado e, sem enraizamento, a escolha de um curso superior passou distante das licenciaturas. A falta de valorização profissional e social da docência, além da timidez e a insegurança demarcadas em mim pelos meus processos de subjetivação, distanciaram-me momentaneamente da docência.

Outro momento importante dessa trajetória, que se constitui num novo vetor, se dá quando ingresso na universidade e me deparo com aulas de cunho mais reflexivo e crítico que me convocavam a opinar e expressar as minhas impressões sobre alguma temática. A timidez me fazia vivenciar tais momentos com muita ansiedade e sofrimento. Assim, das memórias que trago do curso de Comunicação Social, recordo-me especialmente da minha itinerância na disciplina Teoria da Comunicação I, pois apesar da dificuldade, a minha dedicação, imersão e autorização de me deixar tocar pelas temáticas abordadas nas aulas, abriram caminhos para importantes avanços conceituais e atitudinais. As reflexões suscitadas na disciplina tinham uma lógica que me fazia sair do meu interior, enquanto estudante, para um “caminhar” que me levava para fora, possibilitando-me novas relações com o mundo, com meus pares, minha família, novas experimentações e novas relações, como mencionam Sitja e Reis (2009).

Desse ponto de vista, posso afirmar que o curso de Comunicação me tocou, desestruturou-me e proporcionou-me momentos de profundidade reflexiva. A experiência no contato com professores e colegas me possibilitou aprendizagens significativas com desdobramentos no meu “campo de imanência” (PEREIRA, 2016) pessoal e profissional. Acontecimentos imprevistos, como os vivenciados na disciplina Teoria da Comunicação I, potencializaram o meu vir a ser professora.

O encantamento que fui experimentando durante toda trajetória de estudante universitária, alinhado à necessidade de trabalhar para complementar a renda, levou-me a fazer orientação de crianças com dificuldade de aprendizagem e em período de provas escolares. Nessas orientações ensinava de maneira intuitiva, pois, mesmo tendo cursado Magistério, não tinha saberes didáticos, dos conteúdos e atitudinais necessários à docência. Em relação ao domínio dos conteúdos disciplinares, minha fonte principal era acessando a memória da minha experiência escolar de estudante da Educação Básica.

No que diz respeito às metodologias, fui rememorando minhas aulas da graduação e buscando novas possibilidades para condução das atividades. A

intenção era que os alunos pudessem aprender de maneira significativa e prazerosa, assim, provocava-os para que estabelecessem relações entre os conhecimentos que já possuíam e os que estavam sendo ensinados a fim de que estes fizessem mais sentido. Nem sempre conseguia, mas me esforçava muito.

São esses entrecruzamentos que vão abrindo caminhos que resultam em minha escolha pela profissão de professora. Nesse exercício de refletir sobre a minha trajetória visando trilhar esses novos rumos, resgatei professores que passaram em minha vida desde a infância até a graduação e que foram, cada um com suas idiossincrasias, produzindo importantes ressonâncias que culminaram com o meu ingresso no curso de Pedagogia.

Cursar uma segunda graduação resulta desses movimentos de produção de novos sentidos que, ao me afetarem, reacenderam desejos latentes. Para ajudar-me na expressividade desse momento, trago Manoel de Barros (1998, p. 49).

> A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
> Nesse ponto sou abastado.
> Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
> Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
> que puxa válvulas, que olha o relógio,
> que compra pão às 6 horas da tarde,
> que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
> Perdoai! Mas eu preciso ser Outros.
> Eu penso renovar o homem usando borboletas.

A incompletude e o devir de “ser professora” se mostram para mim no encontro com os “Outros”, neste caso, com a própria docência. São as inquietações provocadas na relação ensino e aprendizagem que me movem, pois, ainda que houvesse experimentando aprendizagens significativas, epistemologicamente, desconhecia que a aprendizagem que mobiliza o sujeito é a que faz sentido para ele, é a que lhe atravessa, a que se constitui numa verdadeira experiência.

É nesse encontro com os “Outros”, com a docência, no primeiro momento de imersão na escola, que tenho uma grande experiência, que me toca emocionalmente e me desequilibra cognitivamente, levando-me a questionar se de fato desejaria seguir a profissão de professora. As salas de aula superlotadas, sem possibilitar ao professor um olhar próximo, tão defendido nas teorias estudadas nas diversas disciplinas, causam sentimento de desamparo e solidão. Pois, mesmo quando estamos cercadas por tantas pessoas no contexto escolar, não é garantia de partilha e cooperação, já que o convívio com “[...] diferentes profissionais, famílias e

crianças não significa que a docente tenha a condição necessária para o exercício de sua profissão e para o compartilhamento de suas conquistas e angústias vividas no cotidiano da escola". (SANTOS, M. O., 2020, p. 2). Muitas vezes o que lhe falta é a escuta, a partilha e as trocas de experiência que acalenta o coração do professor. Sem falar na falta de estrutura física, condições ambientais precárias e as relações e interações pessoais dificultadas por tal contexto. Esse cenário me fazia desacreditar na possibilidade de investir em um ensino que fosse capaz de criar condições para que as crianças se desenvolvessem autonomamente, trabalhando pelo viés da investigação e da construção de vínculos.

Talvez, este "choque da realidade", ainda na graduação, tenha contribuído para que eu enveredasse na Iniciação Científica. Oportunidade que destaco como sendo de grandes aprendizados, por possibilitar uma aproximação com a pesquisa e a reflexão, com uma perspectiva de nos indagar e pensar sobre o contexto e as ações, tanto de estudantes como de professores. Mas o afastamento da prática, da escola, a ausência de intimidade com o fazer pedagógico, com o chão da sala de aula, trouxeram-me muita insegurança sobre os saberes necessários para se assumir uma turma: "como eu seria professora se eu tinha pouco saber teórico e nenhum saber da prática?"; "como iria ajudar meus alunos a aprenderem?".

Em outra experiência de sala de aula, como professora voluntária, pude fazer o acompanhamento de crianças em processo de alfabetização que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Nessa experiência, mesmo não tendo assumido a turma na condição de professora, tive a certeza de que não seria professora do Ensino Fundamental I. É no encontro com essas crianças em fase de alfabetização que emerge uma afinidade que me aproxima do contexto da EI. Inicialmente, talvez, por acreditar que ser professora da EI não exigiria muitos conhecimentos teóricos, didáticos, metodológicos ou relacionais. Nas minhas crenças e representações, para ser professor da EI, bastava saber brincar e cuidar bem das crianças. Concepção construída ao longo da história, que, apesar de extremamente equivocada, ainda está presente no imaginário social.

A formação inicial de quatro anos não foi suficiente para mudar tais representações sobre o papel do(a) professor(a) da EI. É no exercício da profissão que, ao me aprofundar nos estudos de Piaget, os quais tratam sobre a singularidade das fases de desenvolvimento cognitivo da criança; nos escritos de Vygotsky, de citado por Oliveira (1992), atribui-se importância da sociedade no desenvolvimento

cognitivo a partir de seu conceito de zona de desenvolvimento proximal; e na literatura de Wallon acerca da afetividade na relação entre professor e aluno, que novos horizontes se abrem em meu pensamento. Elementos teóricos dos estudos de Piaget e Emília Ferreiro, que até então para mim eram generalizações e abstrações, manifestavam-se empiricamente em minha sala de aula, e só assim a formação acadêmica passava a fazer sentido.

Inquietações e dúvidas perpassavam e perpassam minha prática enquanto mediadora da aprendizagem e sobre a minha formação profissional tais como: “como ajudar no avanço daquilo que interessava a criança?”; “que tipo de experiência poderia possibilitar a aprendizagem mais significativa e com sentido?”; "qual o sentido atribuído em um contexto escolar específico para ‘as infâncias’?"; “será que ensinar letras e números de uma forma tão sistematizada para as crianças de um determinado grupo de EI é o que eu devo fazer?”. É no exercício da profissão, em uma escola privada, como professora de EI, que inicio as descobertas sobre “as infâncias” e o meu “fazer docente”, pois muitas teorias estudadas na graduação começam a fazer sentido. Na condição de professora, precisei mergulhar no universo infantil para conhecê-lo profissionalmente. Passei a ler, estudar e pesquisar sobre a EI, a conhecer mais sobre o desenvolvimento das crianças e descobri o quanto escutá-las e observá-las é importante para entender suas hipóteses e seu imaginário. Com essas experiências, confesso que passei a me dar conta de que vir a ser professora de crianças não envolvia apenas cuidar e brincar.

Meu fazer docente da EI constituiu-se por meio de experiências próprias da infância, em sincronicidade com descobertas teóricas que me permitiam melhor compreender as infâncias com as quais me relacionava enquanto professora. Antigas concepções de brincadeira e ludicidade foram ressignificadas. O brincar e o lúdico estavam no campo da espontaneidade, da música, do jogo que envolviam diversão, leveza e alegria.

Meu fazer pedagógico conectava-me com experiência dos meus anos de “Jardim da Infância”, como a hora do soninho, a presença das canções e música, mas também com a rigidez em aprender números e letras e até de fazer cópias sem saber por quê. Essas rememorações, apesar de contraditórias, traziam mais sentido à escolha da profissão docente, e, de forma muito especial, de tornar-se professora da EI. Vi reforçar em mim a vontade de estabelecer relações afetivas com meus alunos para mediar seu processo de aprendizagem.

A mobilização interna, a partir dos vínculos estabelecidos, da percepção dos avanços das crianças, dos estudos realizados, foi trazendo mudanças para a minha concepção de infância e do papel da professora de EI. Fui enxergando na prática a potencialidade que as crianças tinham tanto nas questões cognitivas, como relacionais e de percepção do seu corpo. Achava encantadora nossa roda de conversa, a hora do conto, as atividades lúdicas e de jogo simbólico, de movimento do corpo e de arte. A hora do conto era muito aguardada por todos, recordo-me de algumas falas: “já acabou?”; “pode contar novamente?”; “pode contar outra história?”.

Um ponto marcante para mim, nesse primeiro ano de docência, foi a escrita dos portfólios. Experiência de muita emoção. Pensar o processo de aprendizagem de cada criança e sistematizar na escrita, mesmo que de forma sintética, fez-me ver que a experiência que vivi com meus alunos foi profunda e de encantamento. Comecei a me perceber como professorade fato, pois poderia provocar, profissionalmente, o crescimento e o avanço das crianças. A experiência, como afirmam Sitja e Reis (2009), realmente não tem a ver com o tempo, mas com a profundidade que os acontecimentos provocam e com as marcas e os tremores que nos passam (LARROSA, 2019). Não tenho dúvidas de que essa foi uma experiência de profundidade, a qual contribuiu sobremaneira para o meu “vir a ser professora” da EI.

Outras mudanças de concepções, inicialmente cristalizadas, movimentaram minha subjetividade. A principal transformação foi na concepção de que ser professor da EI não é tão simples como imaginava. Ser professor da EI é complexo, requer saberes e implicações, um debruçar sobre pesquisa e o conhecimento dos seus alunos. Não se trata de uma identidade fixa construída em uma formação inicial, mas de um processo *continuum* de construção, assim parafraseando Pereira (2000), a pergunta é: “como é ser professor de EI?”, e não “o que é ser professor de EI?”.

Nessa itinerância, mobilizada pelo desejo e curiosidade de compreender melhor o processo de aprendizagem, busquei uma especialização em Psicopedagogia pela Universidade Salvador (Unifacs). Os estudos realizados durante esse curso, mesmo que voltados para o espaço da clínica psicopedagógica, remetiam-me a meu contexto de sala de aula. Lógico que minha sala de aula não

era o espaço da clínica, mas buscava fazer relação dos estudos com o contexto escolar.

Como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvi uma revisão de literatura acerca da afetividade, com o tema: *Afetividade: possíveis rotas para a (não) aprendizagem?*. Nesse trabalho, fiz a triangulação acerca das concepções de afetividade presentes nas teorias de Vygotsky, Piaget e Wallon. A escrita desse texto me fez pensar nas relações de afetividade estabelecidas em sala de aula com meus alunos, pois sabemos como a afetividade é importante no processo de aprendizagem. Dentre as reflexões, indagava sobre o modo como me aproximava dos meus alunos; como eu demonstrava o sentimento; como era minha escuta e o meu olhar no momento da fala de cada um na rodinha e no momento do brincar e, ainda, de que modo eu afetava cada um deles e como eu era afetada por eles.

Estive um tempo afastada da EI e, em 2016, quando retomei, novamente em uma escola privada, trabalhando com crianças de 4 anos de idade, dessa vez já instrumentalizada com a concepção construtivista e com inspirações reggioemiliana, elaborei um espaço educativo, capaz de valorizar as experiências, “a cultura das infâncias” e o protagonismo da criança. Nessa nova experiência, inicialmente fiquei desestabilizada, pois estava acostumada com uma docência centrada em uma educação cognitivista. Assim, quase sempre me questionava sobre meus conhecimentos para ensinar em um contexto construtivista com foco nos pequenos grupos. Aos poucos, fui buscando fazer movimentos que me deslocaram de uma prática centrada na cognição para uma prática que considerava a “cultura das infâncias”.

Em busca por desenvolver minha professoralidade, passei a fazer pesquisas sobre as escolas de Reggio Emília, na Itália, que investem na escuta, investigação, no raciocínio lógico e na aprendizagem pela experiência e pelas brincadeiras. Uma concepção de escola que vai para além do ensino de conhecimentos dos números e das letras.

O desejo de ampliar meus conhecimentos impulsionou-me a participar de cursos e vivência sensíveis que me tocavam e provocavam meu olhar de modo que me ajudasse a ser mais cuidadosa para lidar com as infâncias. Destaco que o olhar sobre a infância é despertado a partir de uma valorização da “Cultura das infâncias”, como afirma o pesquisador Priosky (2019). Essa cultura que está relacionada com aquilo que há de mais genuíno na criança – a musicalidade, seu mundo simbólico, a

arte, o movimento lírico –, para que esse conjunto proporcione a ela uma consciência de si. Em seus estudos, Priosky (2019) nos diz que o professor necessita olhar a infância de modo mais filosófico e perceber melhor como a criança pode contribuir para a sociedade. Nesse sentido, a escuta e o olhar sensível são fundamentais para potencializar essa “caixa brinquedo” (ALVES, 2018) pertencentes ao universo da criança.

Em 2018 e 2019, participei do grupo de estudos sobre Formação Ética e Moral da criança, momento em que pude aprofundar conceitos importantes referentes à compreensão de valores éticos e morais. Essa formação foi agregada pelos relatos de colegas professores e pela reflexão sobre minha própria prática, por exemplo, “como trabalhar com valores éticos e morais da perspectiva da cultura da infância; como desenvolver essa ‘linguagem do educador’?” (uma linguagem respeitosa, cuidadosa, descritiva e não uma linguagem punitiva). Em meio às inquietações provocadas pelas discussões, despertei para a compreensão sobre como a criança vai se constituindo enquanto sujeito; como os princípios da ética e moralidade são importantes nas relações com seus pares e para a construção de sua subjetividade.

As discussões teóricas, pautadas em Telma Vinha (2000), Yves De La Taille e Luciana Tognetta (2009, 2013, 2017), reverberaram na minha experiência profissional de professora, principalmente, nos momentos em que a mediação de conflitos entre as crianças foi necessária. Percebendo a importância de uma mediação mais reflexiva, passei a utilizar uma linguagem que ajudasse a criança a recuperar o momento do conflito, busquei não rotular ou trazer à tona julgamentos e foco nos culpados da ação. Confesso que ainda utilizava uma linguagem descritiva, mas era uma tentativa de sair de um lugar de fala de apontamento sobre as ações dos alunos, para um lugar de quem narrava a ação, sem sinalizar culpados no conflito.

Na conclusão do primeiro ano desses estudos, fomos convidados a produzir um texto reflexivo. Esse foi o momento de pensar sobre os impactos da teoria no meu agir docente, de fazer conexões com o contexto de sala de aula. Nesse movimento reflexivo, percebi que ainda precisava estudar mais sobre a temática, era necessário uma apropriação mais profunda das teorias para, assim, ressignificar o meu fazer docente, já que não se tratava de acreditar em um receituário. Considero

que esse curso foi uma experiência de ampliação de sentidos e significações, de uma práxis cuidadosa e respeitosa com o outro e com mundo.

No segundo ano, 2019, continuamos o mergulho no estudo em grupo, com o objetivo de relacionar a teoria com a nossa prática, de trazer à tona a nossa realidade de sala de aula. Fazíamos discussões em pequenos grupos, o que suscitava a reflexão sobre a nossa própria sala de aula. Nesse percurso, elaborei pequenos escritos sobre cada um dos meus alunos, visando desenvolver estratégias de escuta em diversas situações, principalmente nas situações de conflito. Foi um momento desafiador e ao mesmo tempo instigador, por estar aprendendo muito sobre esses sujeitos que estão em fase egocêntrica e heterônoma.

Concluído o curso, pude perceber o quanto esse espaço foi agregador, provocativo e de aprendizagens significativas. Claro que concluir os dois anos de estudo não significa dizer que estou pronta, com grandes certezas ou total domínio de como realizar um trabalho com ética e moral. O sentimento que fica é de incompletude e de inquietações sobre a minha prática, dentre elas: “será que consigo ajudar as crianças na construção dos valores morais e éticos?”.

Assim, compreendo que o movimento da docência é de incertezas e inquietudes, de busca de sentido e significado a cada experiência. Nessa perspectiva, gostaria de destacar outras três vivências que me provocaram grandes inquietações, os cursos: “Colecionar para aprender matemática na Educação Infantil”, ofertado pela Escola da Vila, em São Paulo, no ano de 2018; “A inspiração na documentação pedagógica malaguzziana”, ofertado pelo Ateliê Carambola, em São Paulo, no ano de 2019; e “Os encontros girantes”, ofertado pela Escola Gira Girou, em Salvador, no ano de 2019.

Desses cursos, gostaria de destacar os estudos iniciais referentes à documentação pedagógica com base no que foi desenvolvido por Loris Malaguzzi, nas escolas de Reggio Emília na Itália. Participar desse curso, que teve cunho reflexivo sobre a prática docente, mobilizou minhas ações pedagógicas de como escutar, observar, perceber, validar o processo de aprendizagem dos meus alunos, bem como trouxe novo olhar para o uso dos instrumentos avaliativos na EI. Após o curso, busquei potencializar as experiências das crianças, principalmente, no que diz respeito ao contato com o brincar, com elementos da natureza, elementos que provoquem o pensar lógico matemático e ações que possibilitem a criança uma relação com seus colegas.

Essas experiências formativas se entrecruzaram com minha dimensão pessoal, pois, como diz Nóvoa (1995), o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, e me levaram a cuidar dos meus aspetos emocionais e relacionais. Em 2019, busquei uma formação que perpassasse pelo campo das relações interpessoais e que me dispusesse a cuidar melhor da minha subjetividade. Nessa perspectiva, a Formação em Grupos Operativos, técnica desenvolvida por Pichon Rivière, oferecida pelo Núcleo de Psicologia Social e de Educação da Bahia, foi uma experiência formativa que me proporcionou aprendizagens e reflexões sobre os meus papéis de docente, estudante, filha e amiga. Foi um momento de crescimento pessoal e profissional.

A experiência em grupos operativos trouxe mobilizações “de um mundo-clausura para um mundo-clareira”. (SITJA; REIS, 2009, p. 9). Isso porque comecei a trabalhar com reorganizações e rearranjos do meu pensar pessoal e docente. No campo da docência, refletia acerca de como potencializar as falas das crianças mais tímidas, como valorizar as falas no momento da roda de conversa. Questões que não eram fáceis, que se constituíam em um exercício diário a ser realizado. Nessa formação, fui mobilizando saberes da dimensão afetiva e do campo da singularidade das crianças. O curso me ajudou a olhar para “o grupo” de crianças e a perceber que nem sempre conseguia criar condições para que todos tivessem voz. Além disso, percebi que algumas vezes a minha mediação e a minha escuta não eram tão reflexivas e sensíveis.

Por fim, mas não menos importante, a minha inserção, no grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (Dufop), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ainda quando cursava o 5º semestre de Pedagogia, constituiu-se um impulsionador para o meu crescimento profissional e pessoal. O Dufop provocou reflexões sobre meu ser estudante, meus saberes e fazeres docente, minhas relações pessoais, além de incentivar a produção acadêmica e a participação em eventos no campo da docência. Considero esse grupo de pesquisa um espaço de provocações que me ajuda a refletir sobre os saberes, habilidades, atitudes, valores e competências do professor acerca do papel do docente como mediador da aprendizagem, da necessidade de estabelecer relações afetivas com meus alunos, da prática docente como um processo formativo e do desenvolvimento profissional docente. Reflexões dessa natureza nos levam a

um processo de desconstrução e reconstrução do fazer pedagógico, despertam interesse pela investigação, assim como pelas experiências docentes, pelos processos formativos e pelas aprendizagens nos processos como vamos sendo professores.

Essas experiências que perpassam a minha docência e fazem uma interlocução com meu processo de subjetivação vêm quebrando algumas cristalizações e crenças enraizadas na minha constituição de estudante-sujeito sobre o papel do professor e o seu domínio diante de conhecimentos de conteúdo, de um papel de centralidade e autoridade no processo de ensino e aprendizagem. Percebo o quanto os diálogos estabelecidos são importantes para a construção da professoralidade.

São as afecções desses encontros de forças que produziram marcas novas, reacenderam marcas adormecidas e geraram novas figuras que culminaram com o desejo de adentrar ao PPGEduC da UNEB, como mestranda da linha Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, a fim de ampliar a busca reflexiva sobre o processo de construção da professoralidade do professor da EI. Indaguei-me sobre a constitutividade do docente desse segmento e, ao questionar-me, vieram duas perguntas: “como se é professor [da Educação Infantil]?”; “e porque se é professor [da Educação Infantil]?”. (PEREIRA, 2000, p. 23).

Ainda nesse itinerário das experiências formativas enquanto pesquisadora, é preciso trazer a relevo o processo de imersão nesta pesquisa, como ela reverberou na minha profissionalidade e professoralidade docente, com momentos de reflexões e de aproximação com as experivivências das professoras colaboradoras dessa pesquisa. O contato com cada professora trouxe provocações para melhorar o roteiro que guiou o diálogo com as participantes, e o momento da análise também gerou deslocamentos no modo de ver a pesquisa e de pensar sobre as lacunas presentes no roteiro elaborado.

1.3 CONEXÃO ENTRE OS FIOS – PROBLEMATIZANDO O FENÔMENO DE ESTUDO

A produção do conhecimento humano, epistemologicamente, ocorre ancorada em diferentes relações, a exemplo de sujeito/objeto, consciência/mundo, fenômeno/intencionalidade. Pensar não é algo natural. O pensamento necessita ser provocado; envolve quem o provoca e quem é provocado. Assim, investimos na

construção de uma problemática, conectando fios, por meio de um processo de análise das contradições, tensões e desafios presentes no contexto em que o fenômeno de estudo se encontra inserido, é o caminho mais viável, a nosso ver, para começar a delinear o problema de pesquisa.

No mundo contemporâneo, marcado pela fluidez, incerteza e ambiguidade, tomar decisões não é algo simples. Nesse processo, emergem inquietações e inseguranças em nosso modo de agir e pensar. Somos desafiados o tempo todo a decidir na ação. A contemporaneidade exige de todos nós, pensar de forma complexa e agir frente aos problemas de forma ética e comprometida.

Nesse novo cenário, a profissão docente, compreendida como aquela capaz de criar condições para que os sujeitos possam desenvolver o pensamento autônomo, crítico, a capacidade de tomar decisões e agir num mundo cada vez mais complexo, veloz e instável, torna-se uma peça fundamental. Logo, o professor, profissional do pensamento e do ensino, independentemente do nível em que atua, necessita ser formado, ensinado a pensar, a aprender a pensar da mesma forma como será convocado a agir na sua prática em sala de aula. Necessita não apenas de uma formação inicial, mas um processo *continuum* de formação que, como propõe Alarcão (2001, p.11), que concebe a escola como “[...] uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Pensar os professores da EI nesse novo contexto requereu a análise sobre o papel da escola de EI presente nas orientações legais, acerca da representação dos professores da infância construída ao longo da história e, ainda, sobre os marcos legais que orientam a formação do professor para atuar nesse segmento.

Nesse processo, em que historicamente a EI ocupou um lugar secundário na legislação brasileira. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, promulgada em 1961 (BRASIL, 1961), não tratou sobre a educação para criança de 0 a 6 anos de idade como uma obrigatoriedade, tampouco dispôs de princípios orientadores para esse nível de ensino. A educação para as crianças pequenas, denominada pré-primária, foi igualada aos princípios destinados à educação de crianças maiores, do ensino primário.

De modo semelhante, a reforma da LDBEN, do ensino de 1º e 2º grau, promulgada através da Lei n° 5.692/71, também não estabeleceu a obrigatoriedade

para a oferta da EI, apenas mencionou que as crianças em idade de 0 a 6 anos receberiam “educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971).

Observamos, portanto, que, na ausência do estabelecimento de princípios orientadores para a EI, nos textos dessas leis, a concepção que norteia é assistencialista, centrada em tomar conta, entreter a criança, sem uma intencionalidade pedagógica que possibilitasse o desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional. Ou, ainda, a compreensão de “[...] educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799) continuou norteando as práticas escolares da EI, mesmo após a existência de uma lei que regulamentasse a educação no país.

É somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que os direitos da criança à vida, à saúde, à alimentação e à educação passam a ser assegurados como uma responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. No que se refere especificamente à educação, a LDBEN nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 29, estabelece que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, p. 11).

Esse reconhecimento legal representa uma conquista histórica dos movimentos sociais, que desde o final da década de 1980, tem reivindicado uma nova concepção para a EI fundamentada na concepção de criança como sujeito histórico e na cultura das infâncias. Ou seja, na compreensão de criança enquanto ser que se constitui nas interações e relações sociais do cotidiano, por meio das brincadeiras, da imaginação, da experimentação e dos questionamentos, através dos quais elas constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade. Desse ponto de vista, não podemos falar de infância, mas de múltiplas infâncias e, consequentemente, de formas diferenciadas de ser criança.

Todavia, essa compreensão de criança e infância expressa no texto da lei, assim como a conquista legal da EI como primeira etapa da educação básica não reverberou em ações concretas no contexto educacional, uma vez que não houve expansão da oferta do segmento de ensino por meio da iniciativa pública (KISHIMOTO, [201-]). Na ausência do Estado, o atendimento à demanda da EI ficou

a cargo das instituições privadas que transformaram os jardins de infância em pré-escolas, antecipando o trabalho de escolarização, ou seja, consolidando ainda mais a EI numa perspectiva assistencialista e/ou compensatória.

A concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direito presente no texto legal também não implicou mudanças nas propostas curriculares voltada para a infância. Observamos que a construção de um currículo para a EI, ainda hoje, tem sido um desafio posto para as escolas e seus professores. Os documentos complementares à LDBEN nº 9.394/96, tais como os Referenciais Curriculares de EI, publicados em 1998, não promoveram mudanças significativas nas escolas, embora seu intuito fosse:

> [...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p. 7).

Em alguns casos, ao invés desse documento servir como orientador da construção de um projeto curricular, em consonância com a realidade dos sujeitos e o contexto no qual estão inseridos, esses referenciais curriculares foram usados como muletas e modelos rígidos, não implicando, portanto, um processo de reflexão capaz de promover mudanças de concepção acerca da infância, da função da escola e do papel dos professores da EI.

Ou, muitas vezes, são documentos elaborados com conceitos pouco esclarecedores como a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 7 de abril de 1999, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para EI referentes à organização das propostas pedagógicas das instituições desse segmento educativo. No artigo 3º, inciso IV, indica que:

> IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (BRASIL, 1999, p. 1).

Esse trecho suscita uma crítica ao documento por tratar com brevidade e sem concepção esclarecedora a concepção do aspecto da interação das crianças, fato

importante para o desenvolvimento nessa faixa-etária da vida humana. Trazendo também lacunas quanto aos conceitos de valores

Uma década após a publicação dos Referenciais Curriculares de EI, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), através da Resolução nº 5, de 17 dezembro de 2009. Nesse documento, a concepção de EI fundamentada na compreensão de criança enquanto sujeito histórico é reafirmada, no artigo 3º, ao definir o currículo como:

> [...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos [...]. (BRASIL, 2009, p. 1).

Em todos esses documentos, percebemos que as políticas complementares a LDBEN nº 9.394/96 superam a concepção de EI assistencialista e compensatória, ao proporem a construção de uma escola de EI que seja efetivamente um espaço para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, motora e relacional.

Concepção que, inicialmente, também, é reafirmada no documento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC), em vigor a partir do ano 2017, ao estabelecer como tripé orientador da construção do projeto curricular da EI o “educar, cuidar e brincar” (BRASIL, 2019a). Contudo, dada ausência de uma discussão sobre o sentido do termo “cuidar”, no texto desse documento, o risco que se corre é de que o cuidado seja assumido em uma perspectiva simplista, relacionado à higienização conforme previsto na concepção assistencialista. Outro aspecto que também merece destaque no documento é a referência ao desenvolvimento de competências das crianças por meio de diversos campos de experiências, já que tanto o conceito de “competência” como o de “experiência”, assim como outros conceitos da área de educação, possuem significados diferentes a partir do lugar em que se encontram ancorados. Nesse sentido, percebemos que as determinações legais são importantes, mas a publicação de leis por si só não é capaz de evidenciar as mudanças necessárias, por exemplo, acerca da compreensão da função da escola de EI e do papel do professor.

A despeito dos avanços acerca da concepção de EI nos textos legais, a partir da LDBEN nº 9.394/96, observamos que a representação de professor para esse

nível da educação, construída ao longo da história da educação brasileira, com base em uma formação escolástica herdada dos jesuítas e dos ensinamentos religiosos católicos ou mesmo por meio de um ensino idealizado por mulheres que se dedicavam a esse ofício, ainda hoje, encontra-se presente.

Na ausência de formação de professores, no início do processo de escolarização, no Brasil, os pré-requisitos exigidos para os educadores da EI foram os

> [...] atributos considerados 'femininos', de uma boa mãe ou sensível mulher, ou aqueles que poderiam ser prejudiciais à própria docência com crianças mais velhas, tais como falta de domínio de classe, estar em vias de aposentadoria e ter que afastar-se da turma, stress ou outro. (BARBOSA, 2016, p. 131).

Nesse período, vale ressaltar que a infância era considerada uma etapa do desenvolvimento humano de pouca significância e rentabilidade. Logo, a professora de crianças pequenas poderia ser qualquer mulher desde que apresentasse tais atributos.

Esta imagem de "professora" da EI marcada por uma perspectiva assistencialista, pelo estereótipo da feminilidade, relacionado ao papel maternal das mulheres de cuidar da higiene, alimentação e segurança física das crianças, de proteger, "olhar", "tomar conta" ou só brincar com seus alunos, como se o brincar não tivesse sua importância pedagógica, pode ser vista e sentida nas práticas e discursos de muitos pais e, até mesmo, profissionais da educação. O exercício docente na EI ainda é encharcado pelas ações inerentes às mães, embora, nos últimos anos, haja um investimento em políticas de formação de professores, as quais incluem os professores desse segmento.

No que se refere às políticas de formação de professores, o artigo 62 da LDBEN nº 9.394/96 estabelece que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

A exigência da formação em nível médio ou superior para atuar na EI significa um avanço na concepção do que é ser professor nesse nível de ensino. Isso porque, como afirma Freire (1997, p. 9), diferente de ser "tia" que envolve uma relação de

parentesco, “ser professor” é assumir a profissão de ensinar, portanto, requer da pessoa, do profissional, desenvolver “certa tarefa, certa militância, certa especificidade no cumprimento” da profissão. A proposição de formação para os professores da EI, presente nesse artigo da LDBEN, promove o deslocamento do olhar colonial sobre a professora, que deixa de ser a “tia”, a “cuidadora”, para ser a “professora”, aquela que medeia o processo de construção da autonomia da criança.

Seguindo tais orientações, os cursos de Pedagogia assumem a responsabilidade da formação inicial em nível superior para os professores da EI. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, em seu artigo 2º, estabelece que o curso de Pedagogia é responsável pela

> [...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1).

A despeito de esta resolução representar uma importante conquista, haja vista garantir a formação do professor da EI em nível superior, o que significa ampliar as possibilidades de aprofundamento do conhecimento da área e do desenvolvimento de competências profissionais, a amplitude da formação que pode ser ofertada pelo curso de Pedagogia, conforme especificadas nesse artigo, incluindo diferentes níveis, modalidades de educação e áreas de atuação do pedagogo, demonstra o quanto o curso de Pedagogia pode assumir um caráter generalista.

Em tais condições, geralmente, as abordagens de ensino consideram a criança de 0 a 10 anos de idade, focam no desenvolvimento de metodologias para o ensino das disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica, Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física e Artes (KISHIMOTO, [201-]), e invisibilizam os conhecimentos que tratam da EI, como, por exemplo, as discussões sobre a cultura das infâncias, a importância da escuta, da sensibilidade, do corpo e dos seus movimentos, da música, do brincar e das múltiplas linguagens. Ao ter os conhecimentos da área de atuação abreviados, a formação torna-se fragilizada, não

favorece a ressignificação de crenças, representações e concepções dos estudantes – futuros professores.

Ampliando as discussões sobre formação de professores, novas orientações vieram à tona através do CNE, em 1º de julho de 2015, com a Resolução nº 2/2015, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Assim, em seu artigo 13, parágrafo 2º sobre a dimensão formativa dos professores da Educação Básica, em nível superior, refere-se à estrutura e ao currículo:

> § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

Em face do exposto, o que se percebe através desse trecho é uma preocupação desse documento com um extensivo currículo, sendo um grande desafio para as instituições formadoras diante da carga horária total prescrita e da dimensão pedagógica para oito semestres do curso, o que nos afere um processo formativo sem aprofundamento e frágil.

Vale ponderar, ainda, as diretrizes mais recentes com o propósito de atender às novas demandas advindas com a implantação da BNCC, instituída pelo CNE, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, delibera nas DCN que a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica também deve instituir a BNCC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) como princípio presente na formação de professores da Educação Básica.

> Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019b, p. 2).

O que percebemos na abordagem do documento é uma formação na perspectiva integral com vista ao desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização desse sujeito e professor. Mas que, muitas vezes, esbarra-se na

sua concretude por não fazer parte do processo formativo do docente, o que o deixa com lacunas, principalmente no que tange às questões subjetivas.

Após esse panorama legal, vale destacar os aspectos evidenciados nos estudos acerca da formação do professor, que também concorrem para a fragilização da formação do professor da EI. Um deles é a falta de experiência empírica dos professores formadores (docentes universitários) com a docência na primeiríssima infância. Grande parte dos professores que ministra aulas nos cursos de Pedagogia são desconhecedores e/ou estão distantes da realidade dos processos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade (BARBOSA, 2016). Assim, ao não distinguirem nem diferenciarem as diversas faixas etárias de crianças, distanciam-se do significado da escola de EI.

É importante pontuar que a formação docente para a EI possui especificidades que envolvem o educar e o cuidar no território da infância (BARBOSA, 2016). Especificidades que são partes integrantes da própria noção de Pedagogia, em sua origem grega, ao estar associada ao significado de "[...] direto no sentido de acompanhar, de modo que dê direção e cuidado à vida da criança".[8] (VAN MANEN, 2010, p. 54, tradução nossa).

Em oposição aos modelos paradigmáticos mais tradicionais e generalistas de formação, com o enfoque nos processos de aquisição da leitura, escrita e dos cálculos, os quais evidenciam uma visão de EI como "escolarização precoce". A literatura da área aponta que uma formação docente pautada nas especificidades que envolvem o trabalho com crianças pequenas, "[...] com sentido tátil, na perspectiva da sensibilidade para sentir o outro, a 'temperatura' do outro [...]" (SITJA; REIS, 2009, p. 14) pode suscitar nos estudantes – futuros professores, o pensamento crítico e autônomo, o comprometimento com o desenvolvimento de outras habilidades e competências do campo relacional, atitudinal e afetivo.

Todas essas reflexões demonstram que ser professor da EI é uma profissão "nova e velha". "Velha", porque é um ofício existente desde que o jardim da infância foi criado no Brasil; "nova", pelo reconhecimento legal, a partir da LDBEN nº 9.394/96, do professor da EI e da necessidade de sua formação, requisito que até pouco tempo não havia. Grande parte dos professores da EI não possuía habilitação em Magistério (RAUPP, 2012). "Nova" também por ser um campo de investigação e

[8] Texto original: "[...] dirigir en el sentido de acompañar, de tal forma que proporcione dirección y cuidado a la vida del niñõ".

estudo que vem apresentando expressivo crescimento com significativa produção científica, ainda que pouco divulgada e socializada (BARBOSA, 2016).

1.4 PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA

A conexão dos fios que foram sendo puxados nesta problemática põe em relevo diversos desafios vivenciados na EI, dentre os quais se destacam: a compreensão do papel da escola de EI, muitas vezes, ainda ligado à função assistencialista e/ou compensatória; a representação do que é ser professor da EI, ainda relacionada aos primórdios desse ofício e a atributos considerados como meramente femininos e, também, a dificuldade das escolas e seus professores construírem um currículo capaz de atender às especificidades formativas das crianças de 0 a 5 anos de idade, em suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva e relacional.

Não obstante a complexidade desses desafios enfrentados pelos professores da EI, a formação inicial realizada no curso de Pedagogia, dada à sua amplitude, acaba por assumir um caráter generalista, o qual invisibiliza as discussões e conhecimentos pertinentes ao segmento, além das experiências vivenciadas pelos professores desde o seu processo formativo ao momento atual de formação. Assim, frente a esse problema, propomos o estudo do fenômeno das experiências formativas como provocadoras da construção da professoralidade e profissionalidade do professor da EI, a partir do questionamento, a seguir: “como as experiências formativas dos professores da EI têm contribuído para a constituição do seu ser docente?”.

Tal interrogação se articula com o objetivo geral desta pesquisa que é o de compreender, nas experiências formativas vivenciadas pelas docentes da EI, os processos que contribuíram para a construção do ser docente, dando sentidos e impactando em suas práticas pedagógicas. E, para que assim possa alcançá-lo, os objetivos específicos são: 1) evocar os acontecimentos marcantes vivenciados nas experiências narradas pelas professoras que ajudaram na formação docente; 2) identificar nas experiências formativas das professoras momentos de deslocamento para construção de sua profissionalidade e professoralidade docente; 3) inferir os saberes necessários e construídos nas experiências formativas, ou não, para a docência na EI.

2 FIOS CONDUTORES DA PESQUISA

"Tear", "tecer" e "coser" referem-se ao processo de juntar fios, e essa ação é usada como metáfora para o processo de construção do conhecimento colocando a ênfase nos processos de subjetivação dessa construção. Assim como fios soltos podem assumir diferentes formas quando manuseados de acordo com os objetivos de quem o faz, os fios da produção de conhecimento são tecidos a partir de intencionalidades ontológicas e epistemológicas. Com esses fios-conceitos, vamos tecendo processos para compreender fenômenos que se manifestam como problemas a serem compreendidos. Dessa perspectiva, trago algumas categorias significativas no tear dessa trama: a "formação inicial", como um demarcador do ponto de partida da formação do professor, entendendo que ele finaliza o ciclo inicial com a perspectiva de continuar a itinerância formativa de ampliação de conhecimentos e aprendizagens; a "formação continuada" como uma oportunidade de proporcionar ao professor um aprofundamento sobre si e sobre o exercício de sua prática com as crianças; em seguida, reflexões sobre a concepção de "experiências" e "experiências na formação, subjetividade e professoralidade, profissionalidade, paradigmas wamenianos".

2.1 FIOS DA FORMAÇÃO INICIAL

O campo da formação de professores demarcou processos da profissionalização docente como fenômeno estruturante de sua problematização, direcionando suas lentes para práticas, saberes,[9] identidades e subjetividades docentes. Ingressar como pesquisadora em um campo epistemológico exige grande esforço teórico e metodológico, esforço que me lança para a necessária compreensão do conceito estruturante do campo Formação. Ter a intencionalidade dirigida para um determinado conceito provocou-me a uma reflexão anterior sobre o próprio significado de conceito.

[9] Demarcamos o saber a partir da concepção de Tardif (2008, p. 11), compreendendo que "[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência da vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores".

Deleuze e Guatarri (2016) contribuem muito para a compreensão da complexidade do ser do conceito e do seu processo de produção ao refletirem sobre a natureza relacional e intencional deste. No livro intitulado *O que é filosofia* (2016), o capítulo inicial se dedica a problematizar a natureza e a produção de conceitos. Os conceitos se organizam por filiações e rupturas.

Não há conceito simples. Todo conceito tem uma história, mas é um devir; ele é parte de outro conceito; é formado de componentes (pedaços) de outros conceitos, acomodando-se um nos outros. Percebe-se que a construção de conceitos acontece em movimentos de articulação em que os cortes, superposições e reorganização geram novos conceitos.

Buscando esses princípios de Deleuze e Guattari (2016), acato as orientações para seguir uma pequena discussão sobre o conceito de formação. Fornari (2009) nos aponta que Platão, na antiga Grécia, foi quem primeiro usou o termo relacionando com a educação, articulando formação à educação. Assim, ele traz para o conceito elementos da concepção prescritiva relativa à moral, denominada pelos gregos de *techne.*

O uso do conceito “formação” na modernidade aborda uma conceitualização mais pragmática, assim tem o sentido de colocar o sujeito em forma, formatando ou modelando. Isso porque o conceito de formação é relativo à sua historicidade, ligado a aspectos racionais, deterministas, previsível e de acumulação.

Fornari (2009) sinaliza que Honoré compreende a formação como algo externo ao sujeito, embora articulada a um processo de interação com o outro, mas que também tem uma relação com interno, uma vez que são as experiências dos sujeitos que os levam a dizer se o vivido foi ou não efetivamente formativo.

Do ponto de vista da conceitualização, no cenário contemporâneo, a formação é impactada por diferentes manifestações nas diversas linhas de força que produzem sentidos e significados divergentes e opostos para o conceito de formação.

Temos hoje um conceito de formação encharcado pelos interesses econômicos e políticos presentes nos espaços universitários que veem no campo da Educação, e da Formação, um lócus importante para alcançar seus objetivos (FORNARI, 2009). Defendo a formação em uma perspectiva do aprendente (aqui do estudante universitário, futuro professor), estando esse conceito relacionado ao processo, à temporalidade, à experiência, à aprendizagem, à dialética, à

subjetividade, às consciências, à identidade, sem desvincular das questões inerentes à condição humana de cada sujeito (JOSSO, 2004). Aqui “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]”. (JOSSO, 2004, p. 39). Assim, a experiência formadora:

> [...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

Entendo que a formação é um movimento de abertura para perceber as possibilidades da existência humana. Que, por ser um sujeito inconcluso que se lança, está em busca constante do seu reconhecimento e de conhecimentos de si (GONÇALVES, 2019). E esse movimento de abertura não acontece mediante o acúmulo de informações ou de conhecimentos desarticulados entre si ou do contexto de sua prática profissional.

Quando falamos de formação educacional para professores, entendemos que esta se inicia na universidade, sendo hoje considerada ponto de partida na construção do “ser docente”. O espaço da universidade é um terreno de ensaios em que o estudante experimenta e desenvolve uma compreensão do complexo mundo do ensino-aprendizagem (LOUGHRAN, 2009). O início da formação proporciona ao estudante uma imersão inicial ao universo profissional, uma vez que ainda não tenha construído o olhar para “[...] perceber coisas essenciais, faltam-lhes capacidades perceptivas que só a experiência lhes pode dar, também não partilham com o formador uma linguagem que lhe permita dialogar numa negociação construída de sentido”. (ALARCÃO, 1996, p. 24).

A universidade possui importante papel formativo ao criar condições para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes proporcionando-lhes desafios cognitivos e emocionais que permitem desenvolver novas compreensões, fazer ressignificações e apreensões de conhecimentos para que se tornem sujeitos críticos e criativos, sendo capazes de tomar decisões e resolver problemas da sua realidade profissional (BERALDO, 2012).

Ao pensarmos nas lógicas da formação dos professores, observamos vertentes que as fundamentam, uma delas está baseada no paradigma da racionalidade técnica. Esse modelo de formação, denominado de hegemônico, sustenta-se na dicotomia entre teoria e prática, apresentando conteúdos

descontextualizados e fragmentados, pautada na seleção, no controle e na busca da eficácia (MORAES, 2017), que tem o conhecimento como principal medida do saber profissional e do tratamento pedagógico e a centralidade do formador no processo de ensino e aprendizagem. A lógica hegemônica, herdando um viés de educação antropocêntrica, em que se fixa nos mecanismos de transmissão e representação do que já existe, acomoda-se com a lógica da reprodução.

Herdado da modernidade, o paradigma hegemônico não desencadeia um movimento reflexivo, como diria Stija e Reis (2009, p. 2), ancorados em Tim Ingold, mas em uma “educação pelo dédalo”, sendo esta entendida como uma educação “[...] a partir do momento em que se fixa nos mecanismos de transmissão e representação do que já existe, se acomoda com a lógica da reprodução”. Os pressupostos desse paradigma trazem como resultados práticas pedagógicas em que o estudante é passivo, receptor das informações, com uma metodológica expositiva dos conteúdos em ensino repetitivo e mecânico. E, para ser um bom professor, basta dominar técnicas e os conteúdos.

Em contraposição a esse paradigma mais dominante e hegemônico, de acúmulo de conhecimento, de desenvolvimento apenas de habilidades técnicas presente na formação inicial dos docentes, temos o paradigma contra-hegemônico ou emergente (SANTOS, B. S., 2008). O paradigma educacional emergente se depara com diversos questionamentos sobre os sistemas e a estrutura rígida em que a educação se encontra. O mesmo acontece no processo de formação na tentativa de romper com concepções já cristalizadas, com o desejo de mobilizar saberes e competências dos docentes e dos seus alunos, pois, como traz Tardif (2008), o professor é possuidor não apenas de um saber, mas de saberes como uma porta reflexiva para sua prática pedagógica.

O paradigma emergente ou contra-hegemônico tem o enfoque nas experiências reflexivas com novo estilo de comportamento, potencializando nos sujeitos a capacidade de criar, criticar, questionar e aprender de forma significativa, além de conviver e viver e de conectar com seus processos subjetivos (MORAES, 2003). Envolve o saber fazer, saber relacionar, saber agir e tomar decisões diante de conflitos em sala de aula, com uma formação de viés integrador e transdisciplinar, que traga uma bagagem no âmbito profissional, que prepare o estudante para o exercício da docência, assim não dicotomizando teoria e prática, mas em uma articulação constante. Nessa vertente, o professor é mais autônomo,

reflexivo sobre suas ações pedagógicas, perdendo o título de detentor do saber, pois o foco passa a ser na aprendizagem do aprendente, e a relação professor-aluno é uma troca constante de conhecimento.

Os paradigmas apresentam vertentes e concepções distintas para o processo formativo. Sabemos que a formação inicial tem o importante papel de fornecer aos estudantes um suporte para sua atuação profissional, isso a depender da concepção escolhida para o processo formativo. A qualidade da formação vai interferir de modo significativo na maneira como professor irá atuar na sua carreira docente. Por isso, a importância da clareza das características do professor que se deseja formar que esteja coerente com concepções formativas de uma professoralidade e profissionalidade construída na experiência qualificada de ser professor.

O contexto complexo da contemporaneidade nos leva a pensar sobre os currículos da formação inicial de professores. Há, portanto, necessidade de superação dos modelos que valorizam a transmissão do conhecimento, com ênfase na transmissão dos conteúdos e atitudes de submissão e passividade dos estudantes (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). Daí a necessidade de termos nos cursos de formação de professores, especialmente naqueles voltados para o campo da EI, o compromisso por assegurar ao estudante uma compreensão sobre as dimensões cognitiva, afetiva, estética, ética e de valores emocionais na construção de sua professoralidade. Além de direcioná-lo, a uma reflexividade sobre a atuação profissional para entender a abordagem sobre as situações problemáticas da prática docente.

A despeito disso, o que encontramos são currículos distanciados da realidade das escolas, com uma perspectiva burocrática e algumas vezes contraditória com a prática educacional (PIMENTA, 2012). No processo formativo de professores da Educação Básica, de maneira geral, há discrepância e distanciamento entre teoria e prática, sem reflexões consistentes sobre sua formação.

A presença dos estudantes no espaço escolar, desde o início do seu ingresso no curso de Pedagogia, trará melhor percepção sobre seu papel, visto que o professor em formação poderá perceber suas necessidades formativas, quais saberes precisará construir para desempenhar sua função de educador. Isso porque, como nos lembra Van Manen, em sua obra *El tacto en la en señanza: el significado de la sensibilidad pedagógica* (2010, p. 19, tradução nossa): “[...] A pedagogia da vida infantil é um projeto em processo de renovação em um mundo

que está em constante mudança ao nosso redor e que nós mesmos estamos em constante mudança".[10]

O espaço escolar, como um espaço vivo que desafia o processo formativo dos futuros professores através das relações, momentos e situações pedagógicas, constitui-se como vivência formativa indispensável para qualificar a formação.

Aproximando-se desse modo de pensar, Weisz (1999) aponta que, no âmbito educacional, a atividade de ensinar do professor precisa estar relacionada com a atividade de aprender do aluno. Sendo que o espaço da sala de aula é um cenário desafiador no que tange às inúmeras aprendizagens e às deficiências dos seus alunos, as pluralidades, o universo interno dos seus educandos, o estabelecimento de vínculo com as crianças e a parceria com as famílias da comunidade escolar.

Diante do cenário escolar complexo, Tardif (2008) e Selma Garrido Pimenta (2012) referem-se ao "saber plural", que se articula entre os saberes profissionais e saberes pessoais. De modo necessário, esses saberes só vão se constituindo na dialogicidade entre os saberes técnicos e teóricos com os saberes da prática e da sua própria subjetividade. Assim, a profissão vai se constituindo em processos de subjetivação, em que o professor-sujeito vai desenraizar concepções dominantes da formação do professor.

O contexto contemporâneo emergente busca o rompimento com o paradigma dominante que enfatiza apenas a técnica, o saber-fazer. O paradigma emergente tenta ultrapassar o pensamento cristalizado e engessado de que o professor é o senhor detentor do conhecimento, ou que após sua formação inicial já está pronto e preparado para os enfrentamentos da sala de aula e da docência. Pensar sobre essa via do paradigma emergente é considerar a complexidade do professor, sendo esse um sujeito em construção por meio de suas experiências e que prescinde de um exercício reflexivo sobre sua prática profissional (BERALDO, 2012) para constituir-se.

2.1.1 Formação do docente da Educação Infantil

[10] Texto original: "[...] la pedagogia de la vida ninõs es un proyecto en curso de renovacióne nun mundo que cambia cosntatemente a nuetro al rededor y que continuamente cambiamos nosotros mismos".

A LDBEN n° 9.394/96, ao tratar da formação dos profissionais da educação escolar básica (EI e Ensino Fundamental), em seu artigo 61, considera capazes de exercer a docência os sujeitos que possuem diplomas em Pedagogia com algumas habilitações, com títulos de mestrado ou doutorado na área de Educação. Para os profissionais da EI, na formação inicial em Pedagogia, que tem sido alvo de críticas por parte dos estudiosos da área, “é fundamental reconhecer que o curso de licenciatura em Pedagogia tem falhado na formação dos profissionais da docência em Educação Infantil”. (BARBOSA, 2016, p. 133). Consideração decorrente dos currículos possuírem invisibilidades no que se refere à infância, provocando desvalorização sobre essa etapa de desenvolvimento, pois, de modo geral, a formação que se pretende oferecer é de cunho generalista. O currículo reduzido para a formação voltada para EI, se compararmos à ênfase dada à formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressalta uma preocupação marginal para com a EI (GOMES, 2018). Esse processo formativo, muitas vezes, desconsidera a especificidade do estudo sobre a infância, sobre a historicidade da infância e até a percepção sobre as infâncias, conhecimentos prescindíveis e essenciais para compreender a singularidade dessa etapa da vida humana.

Em decorrência da especificidade da infância, a formação inicial do professor precisa partir da experiência e de um olhar mais aprofundado sobre a infância e a EI. Conforme Gomes (2018) defende, o debate envolvendo novos paradigmas sobre as crianças, suas culturas, sendo elas sujeitos de direitos, precisa adentrar as práticas escolares e os cursos de formação dos professores que irão atuar com crianças na creche e pré-escola.

Em um processo formativo que se desloca da concepção educacional assistencialista para assumir os princípios norteadores voltados da infância, educar, cuidar e brincar passam a fazer parte do currículo da formação dos professores da EI. As tendências discutidas para novas concepções que norteiem a formação desses educadores da infância têm relação com a função atribuída aos docentes desse segmento no que diz respeito às conquistas legais, que pretendem articular “o educar e o cuidar” com o objetivo de romper o viés assistencialista que se tinha sobre as creches e a escolarização da pré-escola.

Essa é uma etapa da educação que requer do professor conhecimentos específicos sobre a infância, sua cultura, as relações históricas com um trabalho pedagógico que integre os aspectos afetivos, físicos, cognitivos e sociais da criança.

Tais aspectos trazem ressignificações sobre como o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem na organização e do tempo e espaço escolar (BARROS, 2015).

Uma delas aponta para a docência como profissão de caráter relacional, na qual se estabelecem vínculos, portanto, que não devem se deter a conteúdos preestabelecidos como ocorre no Ensino Fundamental. Outra refere-se ao fato de que o professor da infância trabalha com crianças pequenas, tendo

> [...] uma relação forte com a ação, com um corpo que se movimenta junto com as crianças, com a artesania de um saber que se produz em contexto, com a técnica que se quer ser apurada, a elaboração de materiais, com modos de registro das práticas, de organização de processos sociais, com temas teóricos e práticas pouco desenvolvidas na formação inicial. (BARBOSA, 2016, p. 134).

Perceber o docente da infância, o pedagogo, por esse prisma é entender que ele é alguém que "[...] atua com crianças, que precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manual" (KRAMER, 2002, p.129), o que remete para uma "formação em contexto", formação continuada, que também se predispõe a tratar sobre o conhecimento de referenciais pedagógicos que ajudam a pensar caminhos para percorrer as transformações nos processos de ensino-aprendizagem potencializando o desenvolvimento das crianças (FORMOSINHO, 2016), o qual muitas vezes é sufocado pela cultura intelectualista.

Os estudos de Gomes (2018, p. 22) sobre a dimensão formativa, além de defenderem a articulação entre teoria e prática, advogam que os cursos de professores para a infância requerem da intencionalidade voltada para o

> [...] diálogo com as demais dimensões formativas do curso, com destaque para o caráter de mediação educadora, como desenvolvimento da ampliação da sensibilidade, dos espaços e das linguagens, incluindo as diferentes formas de educação do olhar e da escuta sensível, que passa por uma formação que não exclui o sujeito que aprende e suas subjetividades, ao contrário, parte de sua visão de mundo, no caso dos estudantes de Pedagogia, buscando ampliá-la.

A autora nos convida e nos convoca a pensarmos sobre uma dimensão polivalente desse professor, inclusive trazendo aspectos, muitas vezes não vistos, pela perspectiva mais cognitivista. O que se pretende aqui é a possibilidade de acessar outras dimensões mais humanas e menos intelectuais no processo formativo para que esse professor também possa fazer isso com e para as crianças.

As discussões no âmbito formativo também ocorrem em defesa do desenvolvimento profissional de natureza praxiológica, buscando transformações do cotidiano pedagógico

> [...] os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação. Constitui-se na procura de uma cultura pedagógica com a infância que a respeite, a provoque a ser +, pensar +, fazer +, aprender +, narrar +. (FORMOSINHO, 2016, p. 95).

A formação do pedagogo não se destina apenas a trabalhar em torno de teorias, novas práticas metodológicas ou mudanças curriculares, mas pensar como a formação do professor precisa focar na elaboração dos conhecimentos relacionados com a efetiva ação. O sentido agora atribuído a esse segmento educacional desponta para um movimento em defesa e valorização de uma formação de perspectiva prático-reflexiva, com uma reflexão pautada nas vozes dos professores, de construção de saberes, partindo de uma perspectiva que considere o ser humano em sua essência, em sua relação com o mundo, emoções, valores em detrimento de conhecimentos científicos transmitidos fora de contexto de sua demanda para a vida. Rompendo com reflexão baseada apenas na experiência sem possibilitar que esses docentes alcancem um nível mais complexo do seu pensamento ficando a pensar na superficialidade; assim, essa formação muitas vezes pode se limitar ao pragmatismo das ações empíricas do cotidiano (RAUPP, 2012).

Ao valorizar a reflexividade em ação na formação docente, o foco na subjetividade e intersubjetividade do professor ganha visibilidade como eixo fundamental, porque coloca em relevo pontos da essencialidade do sujeito-professor em uma esfera da contramão do pensar técnico e cognitivista, mas permeado do sentir, do sentido e das percepções. Com essa perspectiva, entende-se que a

> [...] formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha. Pensar, portanto, o processo de formação do professor passa, a meu ver, por pensar o processo de produção de si, do sujeito. (PEREIRA, 2016, p. 50).

Isso leva a pensar sobre as mudanças nos modos da formação inicial do professor da EI como um passo necessário para fundar a experiência de outra possibilidade de aprender e de ensinar, isto é, mudar a relação com o conhecimento (BARBOSA, 2016).

No processo formativo de professores da EI também cabe a defesa de Marli André (2008) por uma formação tendo a pesquisa como premissa, também na EI, já que a tarefa do professor de crianças é extremamente complexa e, por isso, exige investigação, decisões a serem tomadas e ações imediatas, sendo extremamente importante aprender a observar, escutar, indagar, formular questões, selecionar e analisar dados que ajudem a encontrar caminhos para sua prática docente (ANDRÉ, 2008). É o que Dewey (1938) sinalizaria como uma educação do campo progressista, que tem o processo educativo baseado na filosofia da experiência.

2.1.2 Formação continuada

A formação docente não se encerra no momento da formação inicial. Assim, mobilizações motivadas pelas mudanças no contexto educacional e as vivências do cotidiano docente, pelo compromisso com a função do ser professor, exigem busca de novos conhecimentos, atualizações e reflexão sobre o exercício da docência. A aprendizagem contínua é marca da profissão docente, que tem na escola contexto propício para o desenvolvimento do profissional professor diante das circunstâncias diárias.

Tais circunstâncias remetem à necessidade de continuidade do processo formativo docente, ou seja, à formação continuada. É importante lembrar que a formação acontece em uma sequência posterior à formação inicial, ofertada com a intenção de “[...] aperfeiçoamento pessoal e profissional. Essa formação visa ao aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professores”. (FORMOSINHO, 1991, p. 237). Tal concepção põe em relevo não apenas a formação no sentido cognitivo, mas reconhecendo a primazia da dimensão pessoal e na constituição do profissional, do sujeito-professor. Desse modo, são consideradas dimensões para além dos aspectos cognitivos, despertando olhar sobre a singularidade do docente na tentativa de aprofundar e ampliar os saberes apreendidos na formação inicial. A formação continuada para que possa ter uma repercussão significativa requer um processo planejado da ação do professor propiciando ações norteadoras para o aprofundamento dos seus saberes. Nesse sentido, é importante lembrar que

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica

> sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 23).

Nóvoa (1995), adverte que uma formação continuada quando direcionada ao consumo de cursos, seminários e ações que caracterizem ou incentivem o mercado da formação configura-se como um investimento inútil, tendo em vista as desconsiderações da complexidade do cotidiano docente, já que nesse espaço o professor vai se fortalecendo ao enfrentar os desafios diários e ampliando seus saberes experienciais.

Vistas essas demarcações iniciais, faz-se necessário salientar a LDBEN n° 9.394/96 como marco legal para formação continuada. No artigo 67, sinaliza que:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> [...]
> II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...]. (BRASIL, 1996, 21-22).

A LDBEN através do artigo 67, inciso II, destaca a valorização dessa formação tendo-a como garantia do processo de desenvolvimento intelectual em consonância com a progressão na carreira desse profissional, garantindo-o também uma ampliação financeira. Ainda no mesmo documento legal, no parágrafo único, em seu artigo 62-A, traz também pontuações tímidas e simplórias, assim, a formação continuada pode ocorrer “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. (BRASIL, 1996, p. 21). Percebemos uma restrição posta pela legislação sem compreender que a profissão docente tem se tornado uma função de extrema complexidade nos provocando reflexões sobre os saberes e fazeres do exercício da docência das atividades docentes.

Já a Resolução nº 2/2015, através das Diretrizes Curriculares Nacionais, menciona, em seu artigo 3º, § 1º alínea VIII e IX, a articulação entre a formação inicial e continuada, compreendendo a continuada “[...] como um componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa [...]”. (BRASIL, 2015, p. 4). Apesar dessa consideração sobre os saberes e experiência, podemos perceber

que esse mesmo documento, em seu artigo 17, sinaliza uma redução quanto à concepção sobre formação continuada ao delimitar sua oferta:

> Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.
> § 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:
> I – atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
> II – atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente. (BRASIL, 2015, p. 14).

Não muito diferente do que tratou a LDBEN n° 9394/96, sobre formação continuada, as diretrizes da resolução citada restringem a experiência formativa de atividades de cunho teórico, além de determinar carga-horária mínima aos cursos de formação continuada realizados pelos docentes para que assim sejam considerados como fator de incentivo do plano na carreira. Muitas vezes, tais cursos têm por obrigação ter uma relação direta e restrita à área educacional e precisa estar prioritariamente vinculado e/ou ser ofertados por instituição de ensino superior. Imbernón (2009) destaca que a predominância de políticas públicas no que diz respeito à formação continuada, como a que vimos nessa legislação, acarreta o predomínio de uma formação teórica e descontextualizada, distante dos contextos práticos para atender às necessidades do cenário vigente.

Rompendo com esse modo de pensar sobre a formação continuada, Garcia Álvarez (1987, p. 23 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 136) declara que está se configura como uma atividade na qual o professor em exercício tendo em sua finalidade formativa “[...] tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individual ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”. Assim, o autor resgata a possibilidade de melhoria da prática docente, a qual deve acontecer ao longo da vida profissional, considerando as experiências vivenciadas em sua carreira: presente e passado com perspectiva para o futuro, em uma construção que vai acontecer de acordo com aquilo que ele atribui sentido.

A melhoria na prática profissional tem repercutido no modo como se percebe a continuidade da formação, trazendo concepções e nomenclaturas diversas pelos estudiosos da área: “formação continuada”; “formação em serviço ou exercício”, “formação em contexto”, “reciclagem”; e “desenvolvimento profissional”; termos usados para apontar a necessidade formativa dos professores. Não abordaremos todas, mas traremos algumas daquelas que rompem com esse modo de pensar mais teorizado sobre a formação continuada, em que a teoria parece anteceder a prática futura. Igualmente, a formação inicial, em que os professores são convocados pelos novos paradigmas formativos a buscarem, no tempo e no espaço de sua atuação, refletirem sobre a própria prática, pois a formação continuada valoriza a prática como objeto de reflexão e de aprendizagem. Busca-se aprofundamento através de discussões e estudos sobre os participantes do cotidiano, em um movimento desafiador e, assim, atribuir maior significado ao processo de formação continuada, que traz como foco principal repensar, embasar e retroalimentar o exercício profissional.

Destacamos inicialmente a formação em contexto, que visa desconstruir o modelo tradicional no qual se pensa sobre a pedagogia das infâncias passando a se preocupar com a cultura das infâncias. Desse enfoque advém o movimento de reconstrução sobre o processo formativo do professor, o que Formosinho (2016) denomina de “formação em contexto”, que consiste no “aqui e agora” do cotidiano vivencial docente em um espaço-tempo, que se preocupa com a relação dos sujeitos, crianças e adultos, com o mundo. Sendo estes, sujeitos ativos, participativos e reflexivos, em um processo de recriar com aprendizagem profissional e transformação da *práxis* (FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018). Assim, Formosinho (2016, p. 93) define a formação em contexto como aquela que

> [...] conceptualiza-se como uma forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico, isto é, assume que a teleologia da formação de educadores reside na sua orientação para a educação das crianças, isto é, para a prática da pedagogia da infância como contexto educativo para desenvolver a aprendizagem e o ensino de qualidade com as crianças.

A formação em contexto busca romper com a formação que tem como centralidade o modelo escolar e passa a conceber a formação com perspectiva na relação do professor com as crianças no contexto escolar sendo o docente capaz de

refletir sobre sua prática o centro dessa perspectiva formativa. De acordo com Formosinho e Araújo (2016), a formação em contexto tem como referência três dimensões interdependentes: a dimensão física; dimensão psicossocial; e pedagógica. Na dimensão física, refere-se à perspectiva ecológica do desenvolvimento profissional e o ambiente em que os atores principais do processo de ensino-aprendizagem estão inseridos; a dimensão psicossocial advoga valorizar a experiência e a historicidade do professor. Já a dimensão pedagógica, foca na percepção das necessidades de transformação, estabelecendo relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, evidenciando a importância da ressignificação dos saberes da prática no processo de reflexão/ação/intervenção (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2016). Com isso, percebemos que a formação em contexto se ocupa em desconstruir a concepção dual entre teoria e prática a partir da crença na força das demandas cotidianas para a construção do conhecimento científico elaborado pelos e junto com os docentes e não para uso dos docentes.

Nesse sentido, da formação em contexto, temos o que Imbernón (2009, p. 53) denomina de “formação permanente do professor”, que ao percebê-la nessa complexidade diz que “[...] requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança”. Estima-se por uma prática alimentada pela teoria em uma reflexão sobre a ação educativa desse docente, tendo assim sua atuação nessa experiência de construir seu próprio desenvolvimento.

Destaco ainda a perspectiva da formação continuada pelo viés do desenvolvimento profissional tratada por Christopher Day (1999). O autor nos diz que, ao perpassar pelo sentido de desenvolvimento profissional, é preciso considerar as lacunas do processo formativo inicial do professor, dando continuidade à sua formação olhando para dentro de sua profissão por meio dos interesses e das necessidades que as experiências do cotidiano escolar lhe revelam e movimentando as dimensões pessoais e profissionais da pessoa-professor. O que nos alerta que se trata de uma construção processual, não linear, de reflexão pessoal e coletiva referente às necessidades formativas, despontando à autonomia no seu exercício docente.

Com essa mesma perspectiva, Marcelo García (1999) também reafirma que o desenvolvimento docente tem uma implicação de natureza pessoal e profissional no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento do processo formativo, a dinamicidade do cotidiano faz buscar ressignificação de valores, sentimentos, crenças e atitudes, os quais estão estritamente relacionados com as experiências pessoais e profissionais.

Desse modo, no itinerário de sua carreira, é esperado do docente um empenho para o processo de desenvolvimento profissional contínuo, a partir das circunstâncias que envolva sua história pessoal e profissional. Esta é compreendida por Day (2001, p. 16) como Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC), sendo definida como a "[...] oportunidade para participar numa variedade actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso social". Nessa linha de crescimento profissional, requer focar nosso olhar e nossa discussão da permanência formativa docente em um repensar a prática de trabalho participativo e coletivo, já que práticas "[...] de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores". (NÓVOA, 1995, p. 15). Esse é um grande investimento para construção de um trabalho em rede, baseado na partilha e no diálogo profissional, uma que a profissionalização em equipe pode favorecer um desenvolvimento com implicação docente, responsabilidade compartilhada e comprometimento frente às tarefas coletivas.

Tais fatores são importantes para a formação continuada no âmbito da EI. Capistrano e Araújo (2012, p. 171) demonstram essa preocupação com o envolvimento docente demarcando uma formação que incorpore elementos mais específicos desse segmento:

> Os cursos de formação continuada demandam a inclusão das culturas da infância como referência na formação de professores de Educação Infantil – valorização e produção das culturas infantis; crianças como sujeito de direitos ativos e participantes e adultos responsáveis pela construção de um espaço onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva.

Os autores ressaltam a incompletude da pessoa-professor por acreditarem que dentre as necessidades presentes para a docência da EI está a preocupação e

a atribuição de valores aos pressupostos que considerem a dimensão da cultura das infâncias. Como oportunidade de estabelecer relações de saberes aprendidos teoricamente com os novos saberes da prática, no intuito de contribuir com o processo de transformação do fenômeno educativo vivo. Desse modo, acredito na formação continuada como uma oportunidade que os professores possam problematizar suas próprias práticas e elaborar novos conhecimentos que questionem teorias implícitas e os permitam deslocamento em que deixem de ser apenas executor de currículo passando ao papel de sujeitos ativos que discutes, constroem e realizam suas práticas em um processo formativo (BOTELHO, 2021). Sendo compreendida como uma formação continuada legítima aquela que considera os saberes docentes, dentre eles o da sua experiência, e encoraja o docente para construir novos saberes partindo de sua própria busca de produção de sentidos para o fazer docente, uma vez que a formação continuada tem uma dimensão subjetiva, é percebida e recebida de modo particular por cada sujeito, de acordo com suas experiências, o momento formativo só se tornará momento de aprendizagens quando se tem como princípio a reflexão e o respeito pelo que está sendo vivenciado por cada professor (NÓVOA, 1995).

2.2 TECITURA DA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA

Inicio esta subseção enfatizando a relevância de pensar sobre como se deu o reconhecimento da importância de trazer a experiência do professor, ou seja, os conhecimentos advindos de sua própria prática, para construir uma epistemologia crítica que viesse de encontro à que subalternizava o vivido e se construísse como fonte de diálogo crítico com a teorização puramente transcendental.

A epistemologia da prática propõe que a palavra/conceito “experiência” necessita entrelaçar-se com os fios da palavra/conceito “formação docente”, ambas constituindo-se em fios importantes na tessitura do trabalho docente. A experiência permite pensar a educação de um prisma diferente e inovador, por reconhecer os atores educativos, estudantes e docentes, como protagonistas do seu desenvolvimento. Através da experiência, produz-se outros efeitos e outros sentidos sobre o mundo (LARROSA, 2019) possibilitando, através da experiência, explorar e pensar o campo educativo com outro viés. para além do tradicional.

Para melhor entender as ressonâncias da experiência na sociedade contemporânea, Larrosa (2019) destaca pontos que merecem ser refletidos, ao realçar seis aspectos: o primeiro é diferenciá-la de experimento, já que a experiência não é algo prescritivo ou calculado, bem como também não se trata de coisificar ou objetivar o que irá acontecer. O segundo é o cuidado de não ser impositiva tornando-se uma ação autoritária ou dogmática, pois cada sujeito tem sua experiência e não se pode impor dogmaticamente para o outro; o terceiro é separar experiência de prática, pensando-a a partir da reflexão de si, um sujeito que através das suas experiências encontra-se em vulnerabilidade, frágil, mas receptivo e disponível para o aberto. O quarto ponto, para Larrosa (2019), a grande preocupação é a lógica da conceitualização que se atribui à experiência, assim, a lógica é a de utilizá-la como palavra, desprender-se dessa determinação enquanto conceito, uma vez que experienciar é um modo de habitar no mundo, uma essência de vida, que não precisa ser tão restritivo como um conceito, mas que se abra como uma palavra. Na palavra, existe transbordamentos e aberturas. O quinto aspecto é o de não converter a experiência em fetiche ou imperativo, em que todos precisem identificar e elaborar sua experiência pessoal. O sexto e último aspecto é evitarmos que seu uso incoerente ou sem intencionalidade torne-a banalizada, neutralizada, desativa, normatizadora, trivial ou imperativa nas ações do sujeito (LARROSA, 2019).

Concordo, pelos argumentos apresentados, com a necessidade de termos uma percepção mais atenta sobre o uso consciente e cauteloso do conceito de experiência, para que essa não seja utilizada como linguagem vazia ou da superficialidade, no sentido que Heidegger trata do falatório. O falatório é o uso formal da linguagem, descolado do mundo da vida. O uso existencial e comprometido da experiência traz ao sujeito da experiência uma profundidade e sentido sobre o experienciado, pois sabemos que ela é uma das bases para o conhecimento humano.

Para essa discussão, trago os princípios defendidos por Dewey (1938), importante teórico da educação, ao destacar a experiência como um dos eixos formativos, pontuando a continuidade como elemento importante que permite integração dos eventos vividos e a produção de sentido, ou seja, que toda e qualquer experiência toma como base algo já vivido e que modifica a experiência que será vivenciada. No campo educacional, isso se estabelece em crescimento

físico, intelectual, moral, afetivo. O princípio é a interação, que está estritamente relacionado com situação, já que uma experiência ocorre a partir de uma determinada situação em interação com outra pessoa, objeto, meio, com suas fantasias ou imaginário tendo relação com as “condições objetivas” e subjetivas da situação experienciada e os aspectos ambiente que o sujeito foi evolvido (DEWEY, 1979). Tais princípios apontados por Dewey (1938), continuidade e interação, são indissociáveis, tendo em vista seus pontos de interseção e de união, pois é inegável que uma experiência serve como subsídio para outra experiência, o que também possibilita uma relação e interação entre tais acontecimentos.

Vale ressaltar que o reconhecimento sobre a experiência como elemento importante na produção de sentidos no processo de produção do conhecimento não é algo recente. Walter Benjamin (1987), em seu texto “Pobreza e experiência”, já tratou desse conceito. Segundo o autor, o que se instaura entre os sujeitos na modernidade em decorrência das catástrofes da guerra são as tragédias do contexto, que produzem um distanciamento do desejo de liberdade voltando-se para um mundo tomado de pura e clara pobreza interna e externa, pois na guerra não havia muito o que se experienciar, a não ser estratégias de ataque ou contra-ataque.

Sobre a pobreza e a destruição das experiências na contemporaneidade pela fugacidade e liquidez das relações promovidas por lógicas produtivistas e do uso e do descarte (AGAMBEM, 2009; BENJAMIN, 1987) em que se oferece uma visão distópica do futuro: nossas experiências são esvaziadas da possibilidade da construção de um futuro solidário e igualitário.

Ainda sobre a experiência no excessivo mundo do trabalho, em que o sujeito é sucumbido com atividades que cada vez mais invadem o espaço privado, está a compreensão de um esvaziamento pelo excesso. Produção de sentidos requer experiência, requer tempo, parar para pensar, relacionar! Entretanto, a cultura contemporânea é a da velocidade, da urgência e da superficialidade! E, imersos nesse contexto descrito pela configuração do paradigma contemporâneo, Larrosa (2019, p. 24) nos convoca a pensar sobre o que nos afasta de sermos tocados pela experiência:

> Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.

A experiência se instaura como um fenômeno que vai para além da percepção do vivido, mas em uma perspectiva de experiência/sentido. Como defende Larrosa (2019), trata-se de uma experiência atrelada ao acontecimento de modo movente na vida do sujeito, que tenha sentido e significado para si, que possui um encontro e relação com o que se experimenta, que tem no sujeito da experiência um ser com características singulares: não sendo aquele que está sempre de pé, erguido, seguro; nem aquele definido pelo seu sucesso ou poder; trata-se de um sujeito resiliente, que sofre porque justamente se arrisca, coloca-se em perigo na travessia (LARROSA, 2019). Por essa visão de que o sujeito é alguém que é atingindo, tocado, “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (LARROSA, 2019, p. 18).

Nesse sentido, de sermos tocados pela experiência, muito próximo do que foi dito por Larrosa (2019), Dewey (1938, p. 26) já assinalava em seus escritos que toda “[...] experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queríamos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências”. E é com essa capacidade de modificar, transformar o sujeito que as experiências podem ser uma força impulsionadora ou paralisante a depender do seu tipo ou da qualidade a qual ela está vinculada.

Ao passo que se diz que a experiência é um processo transformador, torna-se importante evidenciar o seu acontecimento na vida, nesse ato de existir de cada sujeito, nas suas ações cotidianas na relação que estabelece com o universo e toda sua existência. Esse um modo de perceber o mundo pela existencialidade:

> A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (LARROSA, 2019, p. 74).

Outro aspecto importante na abordagem de Larrosa (2019, p. 68, grifo do autor) sobre a experiência é aprofundar o sentido da palavra, para isso nos aciona ao sujeito do acontecimento, esse sujeito construtor da sua realidade, afirmando que

> A experiência é o que *nos* acontece, não o que acontece, mas sim o que *nos* acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. Se a linguagem da crítica elabora a reflexão do sujeito sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. O que necessitamos, então, é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentidos das respostas que isso que nos acontece exige de nós.

Assim, é possível perceber como a experiência pela ótica larrosiana demarca a existência da experiência em um viés de profundidade, com destaque para as idiossincrasias de cada sujeito, não é o particular e nem o individual, mas o singular. Isso permite que, ao acontecimento de cada experiência para si, o sujeito esteja intrinsecamente relacionado com as questões de sentido e significado, de modo muito particular, considerando o que o atravessa. Nessa linha de pensamento, Dewey (1938, p. 31) diria que

> [...] A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. [...] Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam.

As reflexões de Dewey (1938) estão alinhadas em certo sentido com o modo de pensar de Larrosa ao expressar aspectos da singularidade do sujeito em contato com o mundo que o cerca e que também compõe a sua subjetividade. Vale ainda ponderar o que Larrosa nos alerta: diante da experiência de singularidade, os aspectos prescritivos, lineares ou previsíveis, planejados precisam ser afastados. Uma vez que a experiência permeia é “[...] do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade” (LARROSA, 2019, p. 69), estando relacionada ao limite do que sabemos e do que podemos.

Tais reflexões sobre a experiência, que vêm tomando corpo nos espaços educativos, trazem as contribuições do pensamento educativo de Jonh Dewey (1938) ao propor uma educação fundada na filosofia da experiência, assim ele demarca os modos de experiência, os princípios e a concepção de experiência. Esse modo mais profundo, disponível e sensível que traz para o plano formativo a experiência como uma nuance que se interliga com a vida e com as singularidades

do sujeito, é um conceito/componente que melhor se articula para pensar a formação de uma perspectiva ontológica, trazendo uma lógica que articule os acontecimentos e processos do sujeito, assim acionando uma forma mais sensível e humana para o contexto formativo do professor, pois a experiência expande o sentido da formação.

Partiremos dessa perspectiva mais sensível e profunda de experiência para entrelaçar os fios da formação docente. Desse modo, a proposta é de desnudar o sentido único e teórico da formação, para pensar em uma formação de paradigma mais existencial e ontológico relacionando formação-experiência-educação. Larrosa (2019) vai mencionar que a vida educativa como experiência tem uma relação com o mundo, a linguagem e o pensamento, em um diálogo do sujeito consigo e com o outro. Assim, a experiência educativa é demarcada pela implicação com a vida e a vitalidade, para além da experiência técnica ou prática.

Há ainda o movimento inverso que a contemporaneidade tenciona sobre o sujeito da formação permanente e acelerado, esse sujeito

> [...] da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, [...] que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo acelerado do que se passa [...]. (LARROSA, 2019, p. 23).

Trazendo uma volatilidade e a preocupação incessante com tempo e com a burocratização que envolve o experienciar de cada acontecimento.

Na formação de sentido existencial, que convoca o sensível e a vida humana, que considera os atravessamentos e os acontecimentos que passam e tocam, existe um jogo intersubjetivo que a permeará. Josso (2004, p. 38) refere essa experiência formativa enfatizando os processos de imbricamento entre as subjetividades:

> Os procedimentos metodológicos ou, se preferirmos, as práticas de conhecimento postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação, sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer.

Diante desse reconhecimento, a experiência é a linha condutora de uma formação que coloca o sujeito em risco e em tessitura experiencial que mobiliza saberes, processos e que provoca o sujeito a um ir a busca do que não o aprisiona (STIJA; REIS, 2009). Um fio traçado a partir de experiências formadoras por meio de

> [...] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

Assim, a experiência formadora traz implicações entre o sensível, o afetivo e o cognitivo. Em consonância com esse modo de pensar a experiência no processo formativo docente, Van Manen (2010, p. 25, tradução nossa) defende que "A experiência pode levar a uma compreensão que restitui o sentido de um saber corporificado"'.[11] Desse modo, não pode servir de adorno, semelhante a pontes que se comuniquem ou que facilitem os caminhos (MACEDO, 2015), mas como um referencial utilizado para avaliar os acontecimentos que lhe passam. Em um processo formativo dessa natureza, tem-se um olhar para si como profissional imerso naquele acontecimento, mas também como sujeito da experiência. Como nos lembra Nóvoa (1995), a formação não decorre por simples acúmulos de conhecimentos, cursos, técnicas, mas pela realização de um trabalho reflexivo e crítico em uma prática permanente e (re)construtiva dos processos identitários, como o investimento na pessoa e estudo sobre a experiência.

2.3 FIOS NA TRAMA DO SENTIR PEDAGÓGICO

As experiências formativas com bases filosóficas e epistemológicas existenciais provocam a constituição do professor, ajudando-o a entender "o sentido das coisas" (ALES BELLO, 2006), do que é essencial para sua prática docente. Como destaca Fornari (2009, p. 31): "é preciso formar para novas sensibilidades, incluindo a escuta sensível de si mesmo". Partindo desse pressuposto, evocamos reflexões sobre as experiências do professor a partir das relações pedagógicas vivenciadas e, para compor a tessitura desta construção, apropriamo-nos de elementos da Pedagogia Compreensiva de Van Manen (2010), como um dos fios condutores e orientadores desta investigação.

Em seu livro *El Tacto Pedagógico* (2010) Max Van Manen utiliza o paradigma fenomenológico para compreender as experiências pedagógicas, apresentando algumas estruturas essenciais, fios condutores do cotidiano pedagógico, denominadas de: relação pedagógica, situação pedagógica, momento pedagógico e

[11] Texto original: "La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de um conocimiento personificado".

ação pedagógica. Vale ressaltar que tais aspectos têm uma relação com a perspectiva desse estudo, já que estes são elementos contribuintes com os atravessamentos do docente e podem ajudar na constituição de sua professoralidade, por ser um processo que se desencadeia na formação inicial e perpassa por toda sua vida pedagógica.

O primeiro aspecto, a relação pedagógica, requer interações entre os sujeitos, pois não acontece a partir de um sujeito isolado, mas decorre da conectividade estabelecida no exercício pedagógico do professor com seu aluno que estão em uma "unidade interativa" (VAN MENEN, 2010) e estabelecendo relações. É por meio de interações que a afetividade e o vínculo vão se formando, como sinaliza Carabajo (2018, p. 33, tradução nossa), estudiosa do paradigma vameniano, "A relação pedagógica tem natureza singular e não pode ser equiparada a nenhum outro tipo de relação",[12] tendo em vista que a relação inicia a partir do contato de acolhimento feito pelo professor para com seu aluno, tratando-o com afetividade, esperança e responsabilidade. Por essa via de pensamento, Maria Carmen Barbosa (2000) lembra-nos que a docência tem um cunho relacional de estabelecer vínculos. Esses vínculos perpassam pelo campo da afetividade, da afetação que o professor provoca em seus alunos, e como bem defende Henri Wallon, são manifestações que ocorrem antes das questões cognitivas (DELGADO, 2003).

É importante destacar que não se trata de uma relação de afeto ou de amizade apenas, mas uma parte da vida mesmo que

> É importante por si só [...] não é simplesmente um meio para um fim, mas encontra seu significado em sua própria existência [...] é uma parte da própria vida, e não apenas um meio para a maturidade. Se fosse apenas por isso, a relação pedagógica não duraria muito.[13] (VAN MANEN, 2010, p. 87, tradução nossa)

A relação estabelecida entre professor e aluno precisa ir além da dimensão superficial de relações sociais diversas, principalmente quando se tratar das crianças pequenas. Professores e estudantes precisam estar em uma relação mais profunda que acontecerá de forma espontânea, mas com uma intencionalidade do

[12] Texto original: "La relación pedagógica tiene una naturaleza singular y no puede ser asimilada a ningún otro tipo de relación".

[13] Texto original: "Tiene importância em si misma y por si misma […] no es simplemente um médio hacia um fin, sino que em cuentra su significado em su propia existencia […] es una parte de la vida misma, y no simplesmente um medio para madurar. Si fuera sólo por eso, La relación pedagógica no duraría demasiado tempo".

professor condutor e mediador para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças com as quais se relaciona (CARABAJO, 2018). Sendo esse um fator importantíssimo para o professor da EI, tendo em vista que a relação quando bem-estabelecida despertará confiança e respeito com reverberações no processo de ensino e aprendizagem.

Diante da singularidade da relação pedagógica, vale realçar sua diferenciação dos diversos tipos de relações existentes, um dos pontos que a caracteriza é justamente essa dependência das ações e situações serem pedagógicas ou não, pois

> A relação pedagógica difere dessas relações formativas cotidianas na medida em que o pedagogo mobiliza reflexivamente seu desejo consciente e sua vontade de dar forma e direção a essa influência. Mas a relação pedagógica só existe quando essas intenções encontram receptividade por parte do jovem ou da criança.[14] (VAN MENEN, 2010, p. 89, tradução nossa).

A interação no espaço educativo e de aprendizagem mobiliza aspectos sociais, culturais e afetivos que são incorporados na relação. Essa integração é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, pois o contato com o outro gera atravessamentos que ajudam nas modificações dos conceitos e saberes. São essas experiências de convivência com o outro que ajudam no processo de internalização da aprendizagem (DELGADO, 2003). Além do que, é através dessa interação “que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro socia”. (VYGOTSKY [19--] *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 24). Tal relação inicia-se no âmbito familiar e tem o âmbito escolar como espaço complementar, em um processo dotado de uma comunicação emocional que mobiliza o aprendente.

É importante destacar que no âmbito escolar, a relação estabelecida entre professores e crianças é temporal e pode ter algumas características como: de amizade ou comercial, coercitiva e de obrigação; relação de bidirecional, uma vez que a motivação feita pelo professor para que a criança aprenda pode não ser a mesma que motive seu desejo pelo aprender; há também uma particularidade, individual, na maneira específica do professor ensinar, pois cada aluno aprende de forma específica e individualizada (VAN MANEN, 2010).

[14] Texto original: “La relación pedagógica se diferencia de estas relaciones formativas cotidianas em que el pedagogo mobiliza de forma reflexicas su deseo consciente y su voluntad de dar forma y dierección a esa influencia. Pero la relacione pedagógica sólo existe cuando estas intenciones encuentran uma receptividade por parte del joven o del niño”.

Nesse sentido, as experiências da vida pedagógica do professor são constituídas por situações do cotidiano que acontecem na interação entre professor e aluno. Dessa experiência interativa, destacamos o segundo aspecto da Pedagógica Compreensiva e reflexiva de Van Manen (2010), a situação pedagógica. Ela é acontecimento do cotidiano que provoca a atuação do adulto, mas o pensamento vamaneano ressalta que nem toda situação de interação entre adultos e crianças são consideradas situações pedagógicas. Para que estas sejam consideradas, o educador precisa agir de forma pedagógica e educativa na interação profissional para com as crianças.

Seguindo esse ponto de vista, Raquel Carabajo (2018) atribui para a constituição da situação pedagógica elementos que dependem da atuação do adulto, ou melhor, do seu propósito e intenção como professor. Assim, as situações pedagógicas através de suas circunstâncias tornam-se condições para as ações pedagógicas acontecerem e, consequentemente, as relações de afetividade entre professores e crianças. Dessa perspectiva, o sujeito-professor, com sua intencionalidade, deve voltar seu olhar, sua escuta e sensibilidade para o sujeito-criança.

Vale lembrar, que nas situações pedagógicas “[...] o adulto e a criança estão no mesmo lugar, mas não só isso, mas sim estão juntos de uma forma especial. Eles estão juntos em uma unidade interativa que constitui uma relação, uma relação pedagógica”.[15] (VAN MANEN, 2010, p. 86, tradução nossa). Percebemos então que não há Situação Pedagógica sem que haja uma Relação Pedagógica e que tal situação só se constitui em pedagógica caso se produza boas ações para as crianças e jovens (VAN MANEN, 2010).

A situação pedagógica, de acordo com seus princípios, convoca-nos a questionamentos diante do acontecimento experienciado, com isso se produz o terceiro aspecto: momento pedagógico. Este é compreendido como o instante da reflexão provocada pela situação pedagógica, não lhe cabe um tempo específico para que ocorra esse momento de pensar sobre a situação que se passou (VAN MANEN, 2010). De fato, o que se percebe no cotidiano escolar é que o professor não tem em sua rotina o tempo de pensar sobre cada situação, “[...] e mesmo

[15] Texto original: “[...] adulto y el nino están em El mismo lugar, pero no solo eso, sino que más, bien están juntos de uma manera especial. Están juntos em uma unidad interativa que constituye uma relación, uma relación pedagógica”.

quando há tempo para refletir sobre as alternativas e sobre qual seria a melhor forma de agir, no momento pedagógico deve-se agir, embora a ação possa consistir em abster-se de agir". [16] (VAN MANEN, 2010, p. 56, tradução nossa). Essa prática reflexiva precisar ser uma possibilidade criada pelo docente para constituição do momento pedagógico.

Vale ressaltar que o sentido de "reflexão" perpassa por "[…] uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica". (ALARCÃO, 1996, p. 175). Percebe-se que refletir vai além de um simples ato de pensar, envolvendo atitudes, vontades e disposição que ajudem a sair de um estado de inércia para indagar-se sobre os acontecimentos e, assim, atribuir sentido e uma lógica ao que está se pensando.

Esse processo de reflexão trazido por Van Manen (2010) se aproxima da "reflexão sobre a ação", uma das concepções de reflexão proposta por Donald Schön (2000). Ela se caracteriza por acontecer *a posteriori*, requer rememoramento sobre o ocorrido, uma retrospectiva sobre o que foi executado para que seja analisado. Exige, portanto, um distanciamento, ou parada, do que está sendo realizado para que se chegue a uma resolução. Nesse sentido, temos o momento do encontro ativo do professor com a situação, em que a indagação e a reflexão se fazem presentes diante da situação vivenciada. Van Manen (2010, p. 56, tradução nossa) localiza como sendo "O momento pedagógico situa-se no centro dessa práxis".[17]

No que se refere à prática profissional, Schön (2000) aponta que a reflexão é uma necessidade a ser desenvolvida como um talento artístico, sendo, então, essencial para um "ensino prático reflexivo". A ação de uma prática reflexiva decorre para que possamos ultrapassar ações pedagógicas prescritivas, convocando tanto o professor quanto os alunos a pensarem e a serem sujeitos ativos e autônomos nas relações que se estabelecem. Para que se torne uma postura reflexiva tanto para os professores como para as crianças, já que a

> A reflexão pedagógica visa compreender a importância pedagógica de cada acontecimento e situação da vida da criança. Orienta-se para a

[16] Texto original: "[...] E incluso, cuando hay tempo para reflexionar sobre las alternativas y sobre cuál sería la mejor forma de actuar, em el momento pedagógico uno debe actuar, aunque puede que la acción consiste em abstenerse de actuar".
[17] Texto original: "El momento pedagógico está situado em el centro de esa práxi".

> compreensão da bondade pedagógica das ações passadas, próprias e alheias, no que diz respeito à vida dessas crianças.[18] (VAN MANEN, 2010, p. 56, tradução nossa).

Como o processo reflexivo tem a pretensão de focar em acontecimentos, evidenciar desafios e problemas ocorridos na prática, não se referindo apenas às atividades exitosas, Alarcão (1996) e Pimenta (2008) veem-no como um momento provocador de transformações, descobertas e possibilidades de autoconscientização sobre as próprias práticas assim como ajuda na itinerância de uma formação mais humana que amplie o foco apenas nos aspectos cognitivos.

No desenvolvimento do processo pedagógico e reflexivo, Raquel Carabjo (2011, p. 133, tradução nossa) problematiza a postura do educador diante da sua ação e do papel docente que exerce:

> A influência do educador sobre o aluno é um fenômeno básico na experiência educacional. Dificilmente ele foge disso. Quem tem esperança compreendeu o poder dessa influência e acredita nela. Ele acredita que o educador adquire uma força moral, intelectual e afetiva capaz de marcar definitivamente a vida da criança ou jovem com quem mantém uma relação pedagógica. Ele está ciente de que existem muitas outras influências poderosas, emergentes e envolventes, mas – acima de todas elas – está convencido de que a influência pedagógica tem a possibilidade de prevalecer. Não é preciso ter esperança para exercer essa influência, mas é preciso acreditar nessa influência para ser verdadeiramente esperançoso.[19]

Desse modo, sabendo da relevância do educador junto com a criança, Van Manen (2010, p. 91, tradução nossa) destaca que "[...] situações e relacionamentos entre adultos e crianças devem ter uma qualidade pedagógica ativa para que o comportamento adulto seja pedagogicamente significativo".[20] Isso requer a criação de ações pelo sujeito-adulto que ajudarão no estabelecimento das relações de cunho pedagógico entre professor e o aluno.

---

[18] Texto original: "La reflexión pedagógica pretende compreender la importância pedagógica de cada acontecimento e situación de la vida del niño. Se orienta hacia la compreension de la bondade pedagógica de acciones passadas, tanto proprias como de lós demás, com respecto a las vidas de estos niños".

[19] Texto original: "La influencia del educador sobre el educando es um fenômeno básico em la experiência educativa. Dificilmente se escapa de ella. Quien tiene esperança há compreendido el poder de esta influencia y cree em ella. Cree que el educador adquiere uma fuerza moral, intelectual y afetiva capaz de marcar definitivamente la vida del niño o del joven com el que mantiene uma relación pedagógica. És consciente de que existem muchas otras influencias poderosas, emergentes, envolventes, pero – por encima de todas ellas – está convencido de que la influencia pedagógica tiene la possibilidade de prevalecer. No hace falta ser esperanzado para ejercer esta influencia, pero hace falta crer em esta influencia para ser realmente esperanzado".

[20] Texto original: "[...] las situaciones y las relaciones entre los adultos y lós niños tienen que poseer una calidade pedagógica activa para que el comportamiento del adulto sea significativo desde el punto de vista pedagógico".

Através das ações organizadas em processo reflexivo provocado pelo momento pedagógico, junto com a investigação de melhor compreender sobre a vida das crianças, é que se pode criar estratégias operacionalizantes para realização de ações futuras mais adequadas. E assim se mantenha o elo e o espaço provocativo de desenvolvimento da criança (VAN MANEN, 2010). Isso faz configurar o quarto aspecto da Pedagogia Compreensiva, denominada de ação pedagógica, a qual

> [...] tenta-se diferenciar entre o que é bom e o que não é bom para a criança. Por esta razão, o estudo e a prática de nunca podem ter um sentido científico. A educação ou ensino de crianças sempre implica preconceitos de valor. Mas às vezes esses valores estão tão enraizados na cultura e na vida cotidiana que dificilmente podem ser reconhecidos.[21] (VAN MANEN, 2010, p. 58).

A ação pedagógica não tem sua efetividade de forma direta, mas indireta, através da mediação que realiza com as crianças ao criar contextos, experiências de qualidade com materiais diversos, com um acolhimento afetuoso (CARABAJO, 2011). Com isso, permitir-se-á e facilitar-se-á a vinculação e relação a ser estabelecida entre o professor e a criança. Uma mediação que precisa partir da concepção dialógica entre professor e aluno e não impositiva ou determinante.

De acordo com a concepção vamaniana (2010), outro ponto a ser destacado é a importância da ação pedagógica cuidadosa, tendo em vista que ela poderá deixar marcas na criança. O professor, como sujeito de referência no contexto escolar, influencia seus alunos devido à função pedagógica que exerce. Já que

> [...] A pedagogia é a arte de mediar com tato as possíveis influências do mundo para que a criança seja constantemente estimulada a assumir maior responsabilidade por seu aprendizado e desenvolvimento pessoal. Ensinar é influenciar influência. O professor usa a influência do mundo de forma pedagógica, como recurso para influenciar a criança com tato.[22] (VAN MANEN, 2010, p. 93, tradução nossa).

Nessa visão, a influência do professor é singular e relevante para desenvolvimento das crianças. Como se sabe, a relação pedagógica é muito

[21] Texto original: “[...] uno trata de diferenciar entre lo que es bueno y lo que no es bueno para el niño. Por esta razón, el estúdio e a práctica de la no pueden ser nunca em um sentido científico. La educacion o la enseñanza de los niños implica siem prejuicios de valor. Pero, algunas veces, estos valores están tan imbricados em la cultura y em la vida cotidiana que apenas se pueden reconocer”.

[22] Texto original: “[...] la pedagogia es el arte de mediatizar com tacto lãs posibles insfluencias del mundo de manera que el niño se vea constantemente animado a assumir uma mayor responsabilidade de su aprendizaje y desarrollo personal. Em señar es influir la influencia. El professor utiliza la influencia del mundo de forma pedagógica, como um recurso para influir em el niño com tacto”.

complexa, arriscada e subjetiva. Mas é diante dela que as situações pedagógicas são vivências necessárias – que requerem uma pausa para reflexividade, o denominado momento pedagógico, para que se tenha uma ação pedagógica mais sensível, de alteridade e horizontal nas relações com seus alunos. Percebe-se, então, como os quatro aspectos da Pedagogia Compreensiva estão imbricados. Desse modo, “ao experimentar a si e a sua professoralidade em diferentes situações de prática, o sujeito vai desenvolvendo um consistente repertório que, aos poucos, passa a influenciar o processo de refinamento das suas ações”. (SANTANA; PEREIRA, 2019, p. 8).

2.4 FIOS QUE CONDUZEM AO “DEVIR” DE SER PROFESSOR

O questionamento sobre “como se vem a ser professor?”, trazido por Pereira (2016), é uma pergunta que conduzirá a reflexão sobre os fios que marcam a costura ou o tear do tornar-se docente. No contexto da pesquisa a que me proponho, talvez a indagação mais pertinente seria: “como tornar-se professor da EI?”. Aqui, é acionado um movimento, como nos lembra Pereira (2016), com uma dimensão inconclusa, uma vez que temos nas ações pedagógicas e no modo de atuar por via das relações pedagógicas um movimento de sustentação que auxilia no fazer e na maneira de ser do professor, maneira que vai ajudá-lo na sua constituição que se dá no entrelaçamento com o singular de cada sujeito, ou seja, a subjetividade docente da pessoa-professor.

Quanto à subjetividade, Amatuzzi (2006) explicita que ela é o cerne mais profundo da experiência do sujeito, por isso não basta apenas conhecer de modo racional ou objetivo. Conhecer melhor a subjetividade requer um rompimento na relação sujeito-objeto, pois pensamento e sentimento estão intrinsecamente ligados na direção de um envolvimento pessoal e no movimento mais sensível.

Nesse sentido, Pereira (2016, p. 41) nos diz que “[...] a subjetividade, por sua vez, é o conjunto de condições que perfazem o sujeito, é a cena produzida no plano invisível, geradora de um campo ativo de subjetivação, isto é, de produção do sujeito”. A subjetividade perpassa pela dimensão do processo de construção de si, sendo impactada pelos planos de produção do que acontece, ou seja, das forças que provocam a construção do sujeito. Sujeito que

> [...] seja individual, seja coletivo, pertence ao plano visível. O sujeito é uma forma estratificada, uma figura existencializada [...] O sujeito é produto construído a partir do engendramento dessas zonas de subjetivação, espécies de bolsas de forças entrelaçadas que se estabelecem no diagrama geral e que se dirigem no sentido de transfigurar uma forma visível. (PEREIRA, 2016, p. 41).

Assim, tanto o sujeito quanto a subjetividade estão em sua formação existencial e singular, constituindo-se um campo de força coletiva. Suas vivências nos espaços coletivos, com o conjunto de condições, contribuem como experiências provocadoras dessa individualidade, “deixando de ser o que vem sendo para tornar-se diferente de si mesmo”. (PEREIRA, 2016, p. 38).

No contexto da construção da subjetividade coletiva do professor da EI, concepções e representações de assistencialismo e cuidado pairaram sobre a docência nesse segmento durante anos, como dito anteriormente. Sendo assim, essa prática pedagógica estava sedimentada e enrijecida em uma identidade docente sem muitas mudanças. Mudanças que podem acontecer, visto que o sujeito é um ser existencial e com potencialidades, inserido no dinamismo e no movimento, em tensões, riscos, no desfazer-se, em um apontamento distinto da identidade.

Aqui o destaque é de olharmos a formação e a constituição do docente da EI por outro prisma, para além da identidade, pois “[...] quando pensamos a construção das identidades, também somos perseguidos por esse modelo de estabilidade, de harmonia e de cristalização como padrão desejado”. (PEREIRA, 2016, p. 42).

Como vemos a dimensão da identidade tem em sua configuração as facetas da cristalização e da estereotipia de modelo tradicionalmente traduzidos e impostos de acordo com os desejos socialmente eleitos. Por esse motivo, a defesa pela perspectiva mais existencial ressalta a importância da constituição da subjetividade docente e não de uma identidade, tendo em vista que ser professor é um tornar-se, e unir fios do tear em um movimento contínuo e descontínuo de refazimento da construção da sua docência.

Quando se parte da concepção de que o professor é um “sujeito-em-prática” (PEREIRA, 2016), ele não se enrijece ou estagna em identidades fixas, algo que é institucionalizado ou sacramentado sem considerar os acontecimentos pertencentes às suas relações pedagógicas. A busca da compreensão do acontecimento que o atravessa é também um processo de compreensão de si nas relações estabelecidas pelo professor que o impulsiona a atualização. De acordo com Pereira (2016, p. 42), é a formação existencial, como já mencionamos, em que “[...] um sujeito, individual,

ou coletivo – é a resultante do movimento da atualização de certo conjunto de forças organizadas em uma determinada contingência".

Esse é então um estado provisório de "vir a ser" professor, um estado momentâneo com saída do modelo estático para o modo dinâmico. Que não se restringe ao ato formativo e cognitivo de ser sujeito-professor, mas de considerar as condições humanas: atitudes, emoções, relações consigo com o outro e com o mundo o qual ele vive. Considerando um realce para as experiências humanistas que

> [...] coloca o sujeito sob constante risco, que se dá através do processo de subjetivação em que o próprio (posição) do sujeito está constantemente em cheque. Ele se ex-põe e, ao fazê-lo, fragiliza os códigos e normas discursivas vigentes, aguça um movimento no qual o próprio sujeito só se forma através de uma espécie de fuga de si. (STIJA; REIS, 2009, p. 12).

Ao longo da pesquisa, usamos a composição sujeito-professor justamente por acreditar que esse professor é provocado pela sua subjetividade. Sendo a subjetividade compreendida como "[...] um estado de ser que corresponde a uma articulação multidimensional" (PEREIRA, 2016, p. 110), que envolve múltiplos componentes heterogêneos dos elementos presentes no contexto social que esse sujeito perpassa (MANSANO, 2009).

No campo profissional da docência, o professor também vai sendo composto no devir que vem das tramas das múltiplas experiências do sujeito-professor pelos fios do tear relacionado ao campo sensível, denominado por Pereira (2016) de "professoralidade". A professoralidade é considerada como

> [...] uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui sempre a partir de um modelo institucional ou culturamente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. (PEREIRA, 2016, p. 53).

Com isso, percebemos como os atravessamentos da experiência docente ajudam na constituição da professoralidade e que a constituição do professor ocorre na prática e que o "vir a ser" professor é uma produção social. Em síntese, professoralidade que vai se tecendo no processo de construção do sujeito-professor,

que na condução da sua vida pessoal e profissional constrói e reconstrói sua prática educativa.

A pessoalidade e a professoralidade estão intrinsicamente envolvidas, pois como nos sinaliza Nóvoa (1995) o professor é um sujeito constituído pela dimensão profissional e pessoal, “o professor é a pessoa”. E, nesse entrelaçamento, Pereira (2016, p. 56) nos recorda sobre as novas construções ao mencionar que o

> [...] professor é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade. [...] Considero que o professor é um modo de ser um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como educante, que educa, que forma outros sujeitos. É uma diferença de si que ele acolhe.

Tornar-se professor se configura pelas experiências que envolvem o sujeito, assim no modo existencial, em uma trama que não é linear, mas como uma trama ou uma conexão de fios, que colabora no caminhar para a existencialidade, uma vez que somos sujeitos do provisório, pois nos apresentamos em função de cada circunstância que nos delimita, já que vivemos em estado provisório “[...] que permanecerá sendo o que é apenas enquanto durar a circunstância que o suscita. Desse modo, novos atravessamentos e novas interferências serão operadas logo, recolocando-nos em movimento e apelando pela produção de uma nova forma”. (PEREIRA, 2016, p. 173).

Entendemos, no entanto, que “[...] o professor é o sujeito que se constitui historicamente frente à experimentação das ações desafiadoras do dia a dia, intermediando o contato intersubjetivo entre os diversos mundos que se encontram na sala de aula” (SANTANA; PEREIRA, 2019, p. 3), em suas relações pedagógicas com seus pares, crianças e toda a comunidade educativa. Sendo então o professor um sujeito histórico e social ele

> [...] compõe a si mesmo e a sua professoralidade durante a trajetória de toda vida, no diálogo com o mundo e com as distintas referências que este lhe apresenta ao percorrer os seus diferentes caminhos e experimentar as suas possibilidades. (SANTANA; PEREIRA, 2019, p. 3).

Isso traz uma complementaridade do pensamento de Van Manen, quando ele menciona que é um aprendizado diário, de esforço, de aprendizagens de desenvolvimento de saberes e habilidades a partir da escolha que se faz sobre sua profissão. Isso porque, assim como a subjetividade é provisória, considerando as

circunstâncias experienciadas, a docência também é provisória, pois a cada momento temos de lidar com novos atravessamentos (PEREIRA, 2016).

De tal modo, o sujeito-professor que experiencia sua vida profissional vai produzindo a sua vida nesse percurso do terreno do seu fazer docente (NÓVOA, 1995). Independentemente do segmento ou modalidade de ensino, torna-se professora

> [...] enfrentando insatisfações, estranhezas, incômodos que nos atravessam durante o percorrer desta trajetória impermanente, e sobretudo, no entendimento do olhar que lançamos sobre nós e os outros ao vivenciar estes processos e as suas intensas e complexas demandas. (SANTANA; PEREIRA, 2019, p. 9).

Demarco agora sobre a EI, dizendo que é na vida cotidiana da escola, na rotina com as crianças que as situações pedagógicas acontecem. Nelas, o professor vai buscar estratégias a partir do momento pedagógico (reflexões) experivivenciado, em um processo gradual, que levará às suas ações pedagógicas. Ações que serão permeadas de reflexividade que trará mudanças na sua forma de pensar e agir, mudanças em sua professoralidade (SANTANA; PEREIRA, 2019). Tal transformação só será possível através do enfrentamento e do risco diante do que se experiencia nas relações pedagógicas.

Trago em relevo as relações estabelecidas, e nelas muitos saberes serão desenvolvidos no processo de constituição da docência, a escuta sensível como um importante instrumento à professoralidade docente (CARVALHO; SÂMIA, 2016). Entendo que a escuta é uma atitude que precisa ser despertada na formação inicial, mas requer ser corporificada no fazer docente pela sua capacidade de abertura, disponibilidade, de gerar novas aprendizagens que ajudam na construção da professoralidade.

A sensibilidade do professor que atua na EI é imprescindível

> [...] para que se perceba que o movimento provocado pela formação nos produz na diferença e que, em alguns momentos, se faz necessário parar, voltar, reavaliar que tipo de professores estamos nos tornando, e as referências com as quais operamos. (SANTANA; PEREIRA, 2019, p. 11).

É esse dinamismo de retorno reflexivo de suas ações que auxilia o professor a romper o “ser” estático que muitas vezes paira diante dos desafios encontrados. Mas não defendo a busca de métodos ou técnicas, e sim o deslocamento interno

para o deslocamento externo com afetação que favoreça a construção de si e de sua professoralidade.

Diante do movimento decorrente da profissão, vale destacar que “[...] se aprende a ser professor não só com os êxitos, mas também com os erros e as decepções, possibilidades sempre presentes nas diferentes trajetórias daqueles que se arriscam a percorrer esta rota chamada docência”. (SANTANA; PEREIRA, 2019, p. 10). O processo de refletir sobre a ação, ou seja, após ela, em uma atitude de se perceber e reconfigurar os equívocos realizados, sendo também uma possibilidade de recorrer a diferentes caminhos por ter se arriscado nas situações do seu fazer. Esses estão relacionados aos diversos saberes cunhados por Tardif (2008): saberes da formação profissional conhecido como o conjunto dos saberes institucionais; saberes disciplinares que são aqueles definidos pelas instituições (as disciplinas); saberes experienciais compreendidos como aquele construídos, mobilizados e desenvolvidos na vida cotidiana do professor em seu exercício da docência.

No campo da EI, os professores precedem de saberes específicos para lidar com crianças pequenas, eles devem estar atrelados aos princípios desse segmento: educar, cuidar e brincar. Saberes que articulem a prática docente e o desenvolvimento das crianças (conhecer as fases próprias dessa idade). Assim, também considerando os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e da experiência (TARDIF, 2008).

2.4.1 Profissionalidade docente

Nesse processo de compreender como o professor vai se constituindo, o campo da Educação tem se apropriado dos conceitos de diversas áreas que a envolvem para entender a complexidade da docência. Isso tem ajudado a deslocar o olhar sobre essa profissão, entendendo-a como uma construção social e como “[...] um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, no trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, p, 2008, p. 17), essa nova percepção de deslocamento da “pessoa-professor” a faz compreender como ator social, o qual constrói sua vida pessoal e profissional (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009).

Nessa perspectiva da docência como uma construção social, são realocados os princípios do ser professor, trazendo não apenas a identidade como bojo desse

campo de atuação, mas evocando a subjetividade para o centro da formação dos docentes. Por isso, os estudos mais recentes sobre a constituição docente têm se acercado de investigações envolvendo a construção em uma relação com o exercício cotidiano da docência.

Assim, o movimento de compreender o torna-se professor traz novas representações sobre a profissionalização docente, um termo que apresenta diversos sentidos, apresentado por Ramalho e Nuñez (2008, p. 1) como o processo de busca da construção da docência relacionando a "[...] autoimagem, autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional". Isso em um percurso da representação do "ser professor" dentro do contexto educativo com novas propostas e percepções sobre a formação de professores, enfatizando e incluindo na natureza da docência os acontecimentos concretos do cotidiano escolar. Complementando esse sentido, Flores (2014, p. 855) diz que a "[...] a profissionalização está associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional)".

Nessa junção de sentidos, entendemos a profissionalização como uma maneira de representatividade do ser professor em busca de entender melhor essa profissão a qual se constitui em um movimento contínuo. De acordo com Nuñez e Ramalho (2008), esse conceito muitas vezes é confundido com dois outros: profissionalismo (a dimensão externa); e a profissionalidade (dimensão interna), os quais são derivados do termo "profissionalização", na verdade, são conceitos complementares e dialéticos no processo de construção do professor, para esta pesquisa dois conceitos que dão ênfase à profissionalidade.

O profissionalismo "[...] diz respeito à natureza e qualidade do trabalho das pessoas, neste caso, dos professores [...]" (FLORES, 2014, p. 855), relacionado como o professor vive sua prática docente, ao desenvolvimento e *status* profissional. Esse é um campo constituído a partir de inúmeros fenômenos, forças, decorrentes das situações que os envolvem para sua construção social, requerendo não apenas compreender o modo de trabalho ou como o profissional se vê e como é visto em sua atuação, busca envolver as dimensões políticas, ética, moral e culturais (NUÑEZ; RAMALHO, 2008). É através do profissionalismo que se busca o reconhecimento da profissão.

Para esta pesquisa, a discussão da profissionalidade toma relevo maior, é importante lembrar que os dois conceitos tratados anteriormente possuem uma polissemia e aos poucos vem tomando corpo nos estudos sobre formação docente. Assim, para Nuñez e Ramalho (2008, p. 4), profissionalidade

> [...] expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão.

A concepção de profissionalidade compreendida por esses autores perpassa pela obtenção de saberes e conhecimentos a partir do exercício de suas atividades, relacionando saberes pedagógicos com os disciplinares para que se desenvolva a competência necessária para realização das suas práticas cotidianas, isso nos leva a entender que nesse conceito existe uma especificidade do cenário de atuação do professor.

Essa concepção se assemelha ao modo como Flores (2014, p. 856) concebe a profissionalidade: “[...] refere-se ao conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão [...]”. Aqui, a concepção se acerca de um tipo de desempenho, de conhecimento específico relacionado ao conjunto de qualidades da prática profissional necessária para o exercício de suas atividades com competência profissional.

A profissionalidade não está restrita apenas ao desempenho do trabalho de ensinar, inclui a expressividade de valores e relativos à dimensão subjetiva:

> A ideia de profissionalidade [...] na dimensão pessoal e subjetiva, frequentemente desconsiderada nas teorizações sobre a questão, que têm enfatizado as competências operativas e técnicas, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 4).

As autoras Ambrosetti e Almeida (2009) relacionam o conceito de profissionalidade docente ao processo da constituição do ser professor e, nessa perspectiva, colocam em destaque, nas práticas educativas, um diálogo com os aspectos pessoal e subjetivo, já que, muitas vezes, a ênfase se dá apenas na

dimensão operativa e técnica. Através da ampliação desse conceito, pretende-se valorizar outros movimentos idiossincráticos da pessoa-professor, seu modo de agir, pensar e sua intencionalidade, em uma dialética com os conhecimentos teóricos e ao método de trabalho. Nesse sentido, a concepção de profissionalidade resgata os aspectos individuais e coletivos privilegiando, na vivência da profissão, as condições sociais e psicológicas nas quais cada professor está imerso. Assim, a profissionalidade docente configura-se com um processo de constituição, identificação e subjetividade profissional, que passa a ser desenvolvido no itinerário da vida de professor. Nesse processo, os professores transitam por diferentes contextos e socialização enquanto aprendem a profissão (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

3 FIOS DO PARADIGMA FENOMENOLÓGICO – COSTURA COM VAN MANEN

Em uma pesquisa científica, o percurso metodológico, caminhos e trilhas essenciais para que a investigação aconteça são formados por fios que conduzem a trama do que será o fenômeno a ser pesquisado. Os fios, como o fio de Ariadne, que desenrolamos no nosso caminhar, compõem o método, tendo um importante papel no delineamento investigativo através da definição de suas bases ontológicas e epistemológicas. Dessa perspectiva, o método é "[...] portanto, necessidade de percorrer um caminho e essa é uma característica da filosofia ocidental, que sempre fez esse caminho para se chegar à compreensão do sentido das coisas". (ALES BELLO, 2006, p. 21).

Os fios que costuram a metodologia desta pesquisa estão pautados no paradigma da Fenomenologia com a intenção de compreender como as experiências formativas vivenciadas pelas professoras da EI se presentificam com diversos sentidos na construção do seu ser docente.

A concepção epistemológica de caráter fenomenológico e existencial refere-se ao "[...] conjunto de experiências de vida de uma pessoa que a leva a indagar-se pelo sentido das coisas". (FORNARI, 2015, p. 250). Essa dimensão valoriza a experiência do sujeito captando a essência do sentido e relacionando diretamente com a vida do sujeito. Bem como nos diz Ales Bello (2006, p. 23):

> Husserl afirma que para o ser humano é muito importante compreender o sentido das coisas, mas nem todas as coisas são imediatamente compreensíveis. De qualquer modo, compreender o sentido das coisas é uma possibilidade humana. Como o que nos interessa é o sentido das coisas, deixamos de lado tudo aquilo que não é o sentido do que queremos compreender, e buscamos, principalmente, o sentido. Husserl, diz, por exemplo, que não interessa o fato de existir, mas o sentido desse fato.

Fatos estes que não são aleatórios, o interesse pelo fato relativo é ao sentido e à essência. Assim, o enfoque desse campo epistemológico é com a interpretação, construindo sentido sobre as informações/dados coletados (FORNARI, 2015).

Para a concretude da pesquisa, buscamos inspiração no paradigma vameniano. Sua perspectiva está pautada na Pedagogia Compreensiva com a intenção de dar importância, e assim compreender, como o fenômeno se mostra e emerge a partir das experiências formativas que provocam novas aberturas e possibilidades para o desenvolvimento do professor e a sua construção enquanto docente.

A pesquisa fenomenológica constituiu-se com uma proposta de investigação rigorosa, na tentativa de trazer esclarecimentos, compreensões e interpretações referentes ao fenômeno investigado utilizando-se de perguntas ou questões formuladas (BICUDO; KLUBER, 2013). Desse modo, “Na pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica, o objeto de estudo são os sujeitos e a especificidade do objetivo da pesquisa se dá pelo problema específico a ser investigado”.[23] (MARÍ MOLLÀ; BO BONET; CLIMENT, 2010, p. 115, tradução nossa).

Os fios que compõem os estudos fenomenológicos consistem em uma atitude de reflexão analítica a qual se busca “[...] fundamentalmente elucidar, determinar e distinguir o sentido íntimo das coisas, a coisa em sua ‘doação originária’, tal como se mostra à consciência. Trata-se de descrevê-la enquanto objeto de pensamento”. (TOURINHO, 2010, p. 381).

Ao adotarmos a fenomenologia como paradigma de pesquisa, estamos rompendo com o paradigma positivista, o qual está fundamentado em certezas, já que

> [...] o programa positivista nas ciências humanas deixa-nos, para o estudo do homem, confinados a uma lógica indutiva e probabilística, segundo a qual conhecer consiste em descrever, pela observação positiva dos fatos, a regularidade desses fatos [...]. (TOURINHO, 2010, p. 388).

Ao contrário do que tece o positivismo, a fenomenologia enquanto campo de estudo e de pesquisa nas Ciências Humanas “[...] convida-nos a uma atitude reflexiva e analítica acerca do sentido íntimo da coisa – tanto aquele que se atualiza no pensamento quanto as significações que se encontram virtualmente ali presentes”. (TOURINHO, 2010, p. 388).

Pensando nessa perspectiva, através das inquietações, “[...] percebermos o fenômeno em seu campo de manifestação, nosso olhar, que é um ver compreensivo, já traz consigo a historicidade de nossas vivências e o solo cultural e histórico em que o fenômeno se presentifica”. (BICUDO; KLUBER, 2013, p. 27). A fenomenologia menciona suas considerações no que diz respeito às “coisas mundanas” direcionando seu olhar para os fenômenos, na forma como eles se revelam em sua pureza, trazendo a autorreflexão da consciência transcendental (TOURINHO, 2010).

---

[23] Texto original: “Em la investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, el objeto de estudio son lós sujetos y la especificidad del objetivo de La investigación viene dada por el problema concreto que se quiere investigar”.

Assim, tomar o fenômeno de pesquisa fenomenologicamente traz uma relação intersubjetiva, que, em termos metodológicos, creditam avanços

> [...] na compreensão do estado atual de conhecimento sobre determinada área de uma região de inquérito e, mais especificamente, sobre o fenômeno que é colocado em destaque, de tal maneira que se pode compreender aquilo mesmo que se pergunta. Rejeita uma visão ingênua sobre o factual, a qual poderia ser dada na produção sobre o intuído, isto é, sobre compreensões rasas formuladas sobre ela. (BICUDO; KLUBER, 2013, p. 32-33).

Como afirmei, a inspiração na Pedagogia Compreensiva de Van Manen, autor de origem holandesa naturalizado no Canadá e especialista em estudos sobre a Fenomenologia e Pedagogia, conceitos que são tratados em sua obra *El tacto em la enseñanza: el significado de La sensibilidad pedagógica* (2010). O tato, representado como metáfora de apreensão sensível dos entes na relação entre tocar e ser tocado, é um sentido destacado pelo estudioso como fundamental dentro da perspectiva da Fenomenologia, uma vez que, como nos lembra Ales Bello (2010), baseada nos estudos de Husserl, o tato é o sentido de maior importância do corpo humano, pela sua capacidade de permitir essa percepção de toda a extensão corporal em uma conexão com os corpos externos, promovendo a percepção corpórea – dos limites e das potencialidades – a partir do vivenciado.

Partindo desse caminho de investigação será possível fazer identificações dos

> [...] significados das experiências vividas na vida de sujeitos típicos – sujeitos reconhecidos por terem vivenciado determinadas experiências –, na tentativa de compreender como estas experiências se configuram existencialmente e como são constituídas intencionalmente. (RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 2).

Na trama da pesquisa, destaca-se a intencionalidade, a qual “antecede a percepção do objeto, ou seja, o fenômeno se mostra à determinada consciência a partir das suas experiências e sua visão de mundo”. (FORNARI, 2015, p. 251). Intencionalidade esta compreendida na perspectiva fenomenológica como o próprio movimento da consciência (BICUDO; KLÜBER, 2013).

A investigação buscou seguir os quatro aspectos vameneanos: relação pedagógica; situação pedagógica; momento pedagógico; e ação pedagógica. A relação se configura como o nascer da investigação e o contexto no qual ela está inserida; a situação da pesquisa se configura como a contextualização do problema

do fenômeno investigado; o momento pedagógico é o encontro com os sujeitos colaboradores da pesquisa, professores da EI, quando utilizaremos a entrevista fenomenológica como dispositivo. Esse instrumento traz provocações e reflexões sobre as experiências, que poderão ajudar a perceber sua constituição docente e o desenvolvimento do professor, com a pretensão de convocar os sujeitos, que dela participarão, a fazerem ressignificações sobre o sentido para sua prática pedagógica.

Sabendo que o ser humano é um sujeito que nasce em meio às relações, na Pedagogia, não é diferente. Como aponta Max Van Manen (2010), o campo pedagógico se constitui pelo processo relacional, o qual o estudioso denomina de "relação pedagógica". No contexto desta pesquisa, destaco que ela surge a partir das relações pedagógicas vivenciadas tanto no meu contexto de trabalho, escola de EI, do contato com as crianças e com meus pares, quanto nos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Dufop, bem como no PPGEduc da UNEB. No início, tinha a intenção de estudar o desenvolvimento profissional docente, mas aos poucos foi despertando em mim a curiosidade de saber como as experiências formativas interferem na constituição da professoralidade e profissionalidade docente.

É no acontecimento das inúmeras relações, como diz Van Manen (2010), que se apresentam as situações pedagógicas, ao tempo que tais situações contribuem para que o educador se questione diante das situações experienciadas. No âmbito dessa pesquisa, sou movida pela seguinte interrogação: como as experiências formativas dos professores da EI têm contribuído para a constituição do seu ser docente?

Esse questionamento sobre o fenômeno provoca um pensar sobre o que se está interrogando, essa interrogação ajudará a percorrer o que se busca compreender a partir das inquietações suscitadas. Com essa nuance é que

> [...] o trilhar metodológico da fenomenologia predispõe o pesquisador a entrar em contato com o conteúdo da vivência pré-reflexiva, deixando de lado paulatinamente tanto o posicionamento prévio de uma ciência e suas teses, como aquilo que define e valora o objeto de estudo, como pré-conceitos ou pré-juízos. (RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 2).

Nesse processo de indagação, de não receber as coisas prontas e pré-definidas, das inquietações que nos chegam por meio desta pesquisa, de um viés reflexivo, os sujeitos-docentes terão a oportunidade de pensar sobre o seu processo

de constituição como professor da infância, já que as boas perguntas, as quais nos fazemos e nos são feitas, têm a potencialidade de mobilizar o sujeito e tirá-lo da sua inércia, provocando e potencializando novos sentidos em suas relações. Afinal,

> [...] são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potencialidade de reconstrução, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir. (ALARCÃO, 1996, p. 182).

Claro que não se trata de um processo simples, mas sim envolvido por uma complexidade de análise, de relações a serem estabelecidas, de desconstruções e construções de sentidos e novos significados. Essas perguntas (Apêndice C) sobre o contexto em que os professores estão inseridos serão fundamentais para a próxima etapa da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa é aqui designada como momento pedagógico, o momento da entrevista, é a etapa que paramos para refletir através das situações experienciadas pelo sujeito-professor. Raquel Cajabaro (2011, p. 133, tradução nossa) sinaliza que Van Manen define o Momento Pedagógico como a

> [...] capacidade reflexiva, que nasce da reflexão cuidadosa sobre experiências passadas; e agora, no imediatismo de ter que agir neste momento, essa ênfase é colocada em 'sentir' o que é importante nesta situação específica.[24]

Esse momento é considerado como o andamento reflexivo sobre as experiências que ajudarão as professoras a refletirem sobre a produção de si enquanto educadoras das infâncias. Assim, busquei ouvir nos discursos das docentes entrevistadas experiências formativas que consideram relevantes e os sentidos e significados produzidos para a sua professoralidade e profissionalidade. Em consonância com essa perspectiva, são trazidas à tona questões para desenvolver o procedimento metodológico empático, com o recurso da entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista propõe um diálogo com a realidade, dando liberdade para a construção do discurso de modo profundo; o entrevistador precisará manter o foco dos objetivos da pesquisa, com o espaço de encontro em uma atmosfera de aceitação da vivência e experiência do outro (MARÍ MOLLÀ; BO BONET; CLIMENT, 2010).

[24] Texto original: “[...] capacidad reflexiva, que nace de La reflexión detenida sobre las experiencias pasadas; y ahora, em la inmediatez de tener que actuar en este momento, esse énfasis se poneen ‘sentir’ qué es lo importante en esta situación concreta”.

Para tanto, no momento pedagógico, realizamos a entrevista fenomenológica com cinco professoras da EI da rede municipal de Mata de São João. Na realização da entrevista fenomenológica, a "[...] sua função é estabelecer, a partir do reconhecimento, aceitação do outro e empatia, um espaço de encontro em que não haja espaço para a franqueza, mas para o diálogo".[25] (MARÍ MOLLÀ; BO BONET; CLIMENT, 2010, p. 11, tradução nossa). Esse tipo de entrevista proporcionou o acesso a informações sobre os acontecimentos e aspectos subjetivos, como: atitudes, valores, crenças, conhecimentos que através de outros instrumentos de pesquisa seriam mais difícil de acessar. Seu intuito não foi apenas coletar informação ou conhecimentos adquiridos pelos sujeitos, mas compreender, diante do que foi vivenciado, partindo da questão norteadora da investigação (MARÍ MOLLÀ; BO BONET; CLIMENT, 2010).

A entrevista de cunho fenomenológico tem como uma das suas características acessar em dimensões experiências de quem dela participará, já que aborda

> [...] aspectos relacionados com a vida dos sujeitos, ou seja, tem como meta sua dimensão existencial – favorecendo-se o acesso analítico à vivência da própria pessoa e a compreensão da interioridade constituinte deste objeto enquanto convertido fenomenologicamente, isto é, enquanto fenômeno, aquilo que se dá à consciência. (RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 3).

Esse tipo de entrevista, estruturada por Ranieri e Barreira (2010), baseados em Dale (1996), é norteador e serve de elemento disparador para a produção dos dados da investigação, estando ela diretamente relacionada com os objetivos da pesquisa. No caso dessa investigação, focamos nas experivivências dos professores da EI de Mata de São João, no que diz respeito à construção de sua professoralidade e profissionalidade.

Em uma posição de empatia, mobilizei a escuta sensível das professoras da EI. Nesse momento, buscamos acessar o experienciado pelos sujeitos entrevistados a fim de compreender como as experiências formativas vivenciadas pelas professoras da EI contribuíram na construção do seu ser docente.

Assim, durante a entrevista, tentei acessar aspectos de sua intersubjetividade, já que essa é uma característica desse instrumento de pesquisa. Além disso,

[25] Texto original: "[...] tiene como función establecer, desde el reconocimiento, aceptación del otro y empatía, um espacio de encuentro en el que no cabe la directividad sino el diálogo".

busquei colocar-me no lugar das entrevistadas conforme característica desse tipo de entrevista. Atitude esta que facilitou a compreensão e a interpretação com maior fidedignidade das vivências apresentadas como atestam Marí Mollà, Bo Bonet e Climent (2010).

Ranieri e Barreira (2010, p. 6) também corroboram com esse ponto de vista ao descreverem que esse momento é permeado pela relação empática

> [...] entre os dois que se desdobram na possibilidade da intersubjetividade, isto é, de compartilhar algo essencial do movimento subjetivo. A empatia é entendida aqui como uma vivência, não como um estado psíquico relacionado à simpatia.

No processo da entrevista, estive atenta para encorajar, não de modo impositivo, o sujeito-professor a refletir sobre suas experiências através do relato detalhado e espontâneo. As perguntas que emergiram no decorrer da entrevista advieram da curiosidade e, em alguns momentos, do desconforto do que foi narrado, ajudando a compreender o fenômeno investigado. Preparei-me para adotar uma postura atenta de pesquisador a fim de reconduzir a entrevista para o viés experiencial, se por acaso houvesse um desvio quanto à temática, aos objetivos e ao relato da experiência seguindo as recomendações de Ranieri e Barreira (2010).

A entrevista fenomenológica tipo semiestruturada é caracterizada por Manzini (2004) como aquela que traz em sua natureza um tema a ser abordado e que, em sua realização, possui um roteiro com perguntas norteadoras que conduzem o diálogo e é complementado por outras questões emergentes ao longo do processo da entrevista. Assim, enquanto pesquisador fica livre para poder elaborar novas perguntas, uma vez que o roteiro serviu de guia para o processo investigativo. Segundo Manzini (2004), a vertente fenomenológica da entrevista semiestruturada traz como objetivo o relato claro sobre as experiências acerca do fenômeno investigado e esse relato pode facilitar a identificação dos significados atribuídos pelo sujeito participante da pesquisa.

No caso dessa pesquisa, as entrevistas ocorreram entre os meses de dezembro de 2021 e fevereiro de 2022, no formato *on-line* através da plataforma digital Google Meet, sendo gravadas em áudio e vídeo, considerando o período pandêmico que estávamos atravessando, a fim de preservar a saúde dos sujeitos e da pesquisadora, no intuito de cumprir os protocolos de distanciamentos exigidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), para atender aquele momento. Ao

contrário do que pontuou Manzini (2004), a entrevista pela internet era considerada como um meio sem interação, mas nesse contexto pandêmico percebemos o quanto as plataformas digitais têm possibilitado interações diversas, inclusive na realização de entrevistas.

Vale destacar que

> A gravação e a posterior transcrição na íntegra da entrevista têm como objetivo fundamental a leitura dos relatos no momento da análise, permitindo ao pesquisador, num primeiro momento, a leitura atenta sobre o conteúdo e, posteriormente, já durante a análise, tentar apreender e descrever como se manifesta o objeto investigado. (RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 4).

Já no que se refere à análise, fiz uma primeira leitura dos textos produzidos pelas narrativas das professoras, permitindo-me uma aproximação com as falas para identificar a percepção dos fluxos de sentidos atribuído por elas. Tudo isso em busca de familiarizar-me com o relato da experiência dos sujeitos colocando-me também de forma empática para que conseguisse atingir ao real significado e sentido das sujeito-professoras.

No segundo momento da análise, realizei uma leitura atenciosa e profunda na tentativa de identificar unidades de sentido. Trata-se de uma análise reflexiva sendo norteada por perguntas realizadas durante a entrevista. “Normalmente as unidades de sentido em entrevistas em profundidade costumam ser deduzidas após uma intensa leitura do conteúdo manifestado na entrevista”.[26] (MARÍ MOLLÀ; BO BONET; CLIMENT, 2010, p. 116, tradução nossa).

Após as unidades identificadas, expressei o meu significado sobre elas, um dos critérios importantes de relevância é a frequência como esses significados se repetem. Para que se identifiquem informações singulares, aqui a subjetividade tem um valor muito importante. Por fim, virá a sinterização (categorizar-tematizar) das unidades de significado para atingir a estrutura da essência dos fenômenos. Através dessa análise compreensiva, a qual se propõe essa investigação, poderá ser possível

> [...] que ocorra a transformação da experiência humana em conhecimento significativo. Esta última etapa contempla os aspectos mais importantes que foram obtidos ao longo de todo o processo de análise fenomenológica. Inclui dados pessoais, palavras literais, estado de ânimo, aspectos não

[26] Texto original: “Habitualmente las unidades de significado em las entrevistas em profundidad suelen deducir se después de una intensa lectura del contenido manifestado em la entrevista”.

> verbais, menção às diferentes categorias de agrupamento das unidades de significado relevante, bem como comentários que possam servir para melhor compreender a relação de ajuda realizada ou para ações futuras.[27] (MARÍ MOLLÀ; BO BONET; CLIMENT, 2010, p. 119, tradução nossa).

Após o agrupamento desses sentidos e significados, foi feita uma triangulação com a concepção teórica e reflexiva adotada para essa investigação a partir da minha experivivência como docente e pesquisadora. É o que Triviños (1967) denomina de três aspectos fundamentais que apoiam a análise: o alcançado nos estudos através do que foi alcançado durante a entrevista; a fundamentação teórica – concepções e conceitos –; e as experiências individuais do sujeito realizador da pesquisa.

Por fim**,** mas não menos importante, no momento final do processo investigativo, temos a ação pedagógica, entendida como as propostas futuras possibilitadas ao professor, participante da pesquisa, rever sua trajetória de construção da sua profissionalidade e professoralidade, trazendo reflexões sobre o exercício de sua docência e os processos formativos. Esse momento é compreendido como práxis pedagógica (VAN MANEN, 2010), partindo das experiências vivenciadas que ajudarão na construção do "ser docente". Entendendo essa ação como novos fios a serem conectados, provocados pela reflexão da pesquisa. Tendo em vista que

> A ação pedagógica media a influência do mundo. Quase todas as coisas da vida marcam o caráter de uma criança: sua casa, a rua, a linguagem e os costumes do mundo infantil, sua música, tecnologia, televisão e rádio [...].[28] (VAN MANEN, 2010, p. 43, tradução nossa).

As ações do professor precisam ser bem refletidas, uma vez que estas têm a capacidade de deixar marcas na vida das crianças com quem ele convive. Desejo que essa oportunidade de refletir sobre sua relação pedagógica e a construção do seu "ser professora" tenha ocorrido com a participação desse diálogo na entrevista para esta pesquisa.

---

[27] Texto original: "[...] que ocurra la transformación de la vivencia humana em conocimiento significativo. Este último paso contempla los aspectos más importantes que se han ido obteniendo a lo largo de todo El proceso de análisis fenomenológico. Incluy e datos personales, palabras literales, estado de ánimo", aspectos no verbales, mención de las diferentes categorías de agrupación de las unidades de significado relevante, así como comentarios que puedan servir para la mejor comprensión de larelación de ayuda realizada o para actuacion es futuras".

[28] Texto original: "La acción pedagógica mediatiza la influencia del mundo. Casi todas las cosas em la vida dejan su marca em el caráter de um niño: su casa, la calle, la lengua y lãs costumbre del mundo del niño, su música, la tecnología, la televisión y la radio [...]".

3.1 FIOS QUE NOS LEVAM ÀS PARTIPANTES DESTA PESQUISA

Como vivíamos, no momento da execução desta pesquisa, o período pandêmico em uma das suas fases mais desafiadoras do ponto de vista das relações e interações sociais pelas necessidades de isolamento social, todas as escolas estavam fechadas. Inicialmente, enviei uma carta convite para alguns professores da EI e, a partir dessa receptividade, entrei em contato com gestores da escola expondo o meu projeto de pesquisa para conhecimento da instituição. De muitos não obtive respostas. Desse modo, usei como principal critério de participação o convite feito às professoras da EI, tendo em vista a disposição em relatar sobre sua experiência e implicação com a EI. Daí, veio a escolha por adesão das docentes de uma escola do município de Mata de São João, Região Metropolitana de Salvador. A escolha por esse lócus, e não da rede privada, decorre da busca de uma “distância ótima” para que proporcione melhor distinção entre o papel de professora e pesquisadora que é da rede privada e para conhecer um pouco mais sobre o contexto dos professores da rede pública no que diz respeito à sua professoralidade e profissionalidade.

Tive mais dois critérios que levei em consideração: um deles sujeitos-professoras do quadro efetivo, sendo eles concursados pelo município e que estivessem entre 3 a 15 anos de carreira na docência na EI. *A priori* seriam seis professoras, mas, nesse processo de indicação e de fadiga (exaustão) no seu trabalho, tive dificuldade com a disponibilidade da sexta professora daquela escola, então acabamos ficando com cinco professoras.

Faz-se necessário apresentar o perfil dessas participantes da pesquisa. São todas mulheres, entre 30 e 40 anos, com formação inicial em Pedagogia. Uma com mestrado em Educação e Tecnologias; uma cursando a segunda graduação, bacharelado; e as demais com especialização. Dentre as cinco, três estudaram em universidade pública sendo duas em universidade estadual e uma em universidade federal, duas em faculdade privada. Todas elas com mais de cinco anos de experiência como docente, todas residentes fora do município de Mata de São João.

Quanto aos marcadores da entrevista semiestruturada, foram organizados considerando algumas temáticas:

a) Formação Inicial (com o intuito de conhecer esse processo inicial de ingresso ao curso de Pedagogia);
b) Concepção de professor da EI (o que ser professor e como ser professor da EI);
c) Experiências formativas significativas e marcantes;
d) Experiências que oportunizaram mudanças no modo de ser professora;
e) Relação com as crianças, com os pares e familiares das crianças;
f) Experiência da docência na pandemia.

Após a realização das entrevistas, no intuito de preservar o anonimato dessas professoras, ao longo da pesquisa, utilizei pseudônimos para identificar cada uma delas. Resgatando o universo da tecelagem o qual é povoado por diversos elementos: agulha, fios, linhas, rocas, tear, pontos, por vezes, tão fortemente inscrito no mundo feminino. Então, provocada por alguns deles, aproveitei-me da metáfora do tear e tomei emprestado alguns elementos para nomear cada uma delas: LINHA, BARBANTE, TESOURA, LÃ e AGULHA.

3. 2 FIOS DO CONTEXTO DA PESQUISA

Entre a agulha e o fio, entre os pontos e o entrelaçar, ao longo do itinerário da pesquisa, fui levada ao município de Mata de São João.

Mata de São João[29] é um município baiano, localizado a 56 km de Salvador, capital baiana, e faz parte da Região Metropolitana de Salvador. Possui extensão territorial de 605,168km² e uma população estimada de 47.643 habitantes. É um dos destinos turísticos mais procurados do litoral norte da Bahia, cercado de 28 km de beleza natural através de suas belíssimas praias, indo da Praia do Forte até Sauípe. Uma região recoberta de vegetação da Mata Atlântica com floresta, restinga e manguezais em uma paisagem litorânea que se divide com sua pequena planície interiorana. Além disso, tem o Rio Jacuípe como recurso hídrico permanente, além do seu patrimônio artístico-cultural muito rico.

[29] Texto produzido com base na pesquisa do *site* oficial da Prefeitura Municipal de Mata de São João e no site do IBGE – Perfil do Município, 2022.

Figura 1 – Mapa ilustrativo com a localização de Mata de São João

Fonte: Wikipédia ([201-]).[30]

A história da cidade se entrecruza com o processo histórico brasileiro. Iniciando no Brasil Colônia quando Tomé de Souza trouxe ao Brasil seu filho Garcia D'Ávila, ele construiu em 1551 no ponto mais alto daquela região a Casa da Torre, ou Castelo Garcia D'Ávila, a qual se tornava muito importante já que logo ali em Salvador se configurava a colônia brasileira, pela sua relevância, foi elevada a vila em 1846.

Assim o patrimônio material de Mata de São João revela a história da cidade e conta as tradições do município dentre elas estão: Casa da Cultura, que foi o mercado popular; Castelo Garcia D'Ávila, sede do maior latifúndio das Américas; matadouro, mercado de carne que abastecia Salvador; Igreja Matriz; Igreja do Bonfim, construída em 1761; Igreja de Praia do Forte construída pelos nativos em 1900.

[30] Ver em: wikipedia.org /Ficheiro:Bahia_Municip_MatadeSaoJoao.svg.

Figura 2 – Imagem aérea de Mata de São João

Fonte: Jornal Grande Bahia (ano).[31]

Figura 3 – Imagem da Costa Litorânea de Mata de São João

Fonte: Prefeitura de Mata de São João (2022).[32]

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o Censo escolar de 2021, Mata de São João ocupa o 36º com 2.485 crianças matriculadas na EI. O município é composto por 31 instituições referente a esse segmento de ensino, entre elas, 15 creches e 22 pré-escolas. No que diz respeito ao quantitativo de professores, são 43 na creche e 70 na pré-escola.

A despeito das iniciativas realizadas no contexto da educação municipal, no que tange às experiências formativas, encontramos poucas informações no *site* e nas redes sociais oficiais da prefeitura com pouca divulgação dos momentos formativos oportunizados aos professores pelo governo local através da Secretaria de Educação. Percebemos que, assim como as informações fornecidas pelo IBGE,

[31] Ver em: https://www.jornalgrandebahia.com.br/2020/04/mata-de-sao-joao-apos-confirmacao-do-primeiro-caso-de-covid-19-prefeito-pede-para-redobrar-cuidados/.
[32] Ver em: https://www.matadesaojoao.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/atrativos-turisticos/6593.

as divulgações para as ações formativas estão voltadas para o Ensino Fundamental I e II, com pouco destaque para a EI, como podemos ver logo abaixo nas ações realizadas pela Prefeitura de Mata de São João ([201-]):

- Conferência da Educação sobre inclusão, equidade e qualidade com a temática “Inclusão, Equidade e Qualidade: Compromisso com o Futuro da Educação”. O evento contribuirá para a Conferência Estadual de Educação, que será realizada em abril e culminará num encontro coletivo no mês de novembro de 2022, na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Valorização dos Profissionais de Educação abordará Formação, Carreira e Condições de trabalho;
- Formação para a prova do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), houve lançamento do Programa+IDEB, com formação continuada para professores;
- Formação Diálogos Pedagógicos com tema “Currículo prioritário e seus desafios”, com a finalidade de dialogar sobre currículo e os seus desafios, participando os docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino para redesenhar as ações da secretaria e das escolas para atender no contexto da pandemia, priorização curricular no contexto dos anos 2020/2021;
- Jornada Pedagógica em 2021 cuja temática foi “Ensino remoto, ensino híbrido e a reinvenção do professor”; aconteceu no formato *on-line* e a Jornada Pedagógica, em 2020, não teve a temática divulgada;
- Imersão realizada pela gerência da EI com professores na Praia do Forte em setembro de 2021.

Apesar do estatuto do Magistério e do Plano de Carreira dos Servidores em Educação mencionarem a valorização profissional e o incentivo à participação em curso de formação em serviço ou exercício que promovam o desenvolvimento no âmbito da Educação Básica, não há ampla divulgação da oferta de ações formativas para os professores dos diversos segmentos educacionais, como já mencionei anteriormente.

4 ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS EXPERIENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tecendo os fios de nossos processos de identificação no jogo/jogante dos acontecimentos da vida vamos nos conhecendo, desconhecendo, reconhecendo, como o fez Fernando Pessoa ao tecer seus heterônimos, que José Saramago de forma muito expressiva transformou em um conto:

> O poeta português, ao passar diante de um espelho, percebeu outra pessoa, deu um passo atrás, impressionado, e viu um homem a olhar de dentro do espelho, mas não era ele. E escutou: 'Chamo-me Ricardo Reis'. O poeta ficou perplexo e, após poucos segundos, de repente, outra imagem surgiu diante de si, logo dizendo: 'Chamo-me Alberto Caieiro'. Pessoa seguiu paralisado diante do espelho, que já ficara vazio, quando então irrompeu a imagem de um homem forte dizendo: 'Chamo-me Álvaro Campos'. Então o poeta, que escrevera que sabia perceber a eterna novidade do mundo, cansou-se de tantos outros e foi dormir. De madrugada acordou e foi ao espelho ver qual dos três poderia ter ficado lá. Foi quando viu finalmente o seu próprio rosto. [...].
> Fernando Pessoa, quando já estava para morrer, pediu seus óculos, e nunca ninguém entendeu por que fizera este pedido. Talvez desejasse se ver no espelho ou ver a quem iria encontrar antes de morrer, qual dos seus 'eus' pois poderia ser ele mesmo ou os outros. [...]graças à dúvida de Fernando Pessoa é que vamos conseguindo saber um pouco mais quem somos. (SLAVUTZKY, 2009, p. 93).

Tecer e tecendo... Entremeando fios e identidades, como o fez Fernando Pessoa, assim como os tecelões entrecruzam os fios para compor sua obra de arte, este capítulo se propõem a tecer os fios que alinhavam o objetivo dessa investigação compreender como as experiências formativas vivenciadas pelas professoras da EI contribuíram na construção do seu "ser docente", partindo de três questões norteadoras: quais experiências são consideradas como momentos formativos (significativos) pelas professoras da EI? Como as experiências formativas produziram deslocamento na constituição do "ser docente" dessas professoras? Quais saberes foram desenvolvidos na construção da "pessoa-professora"?

Três subseções articulam as tramas deste capítulo: a primeira, intitulada "Pontos zigue-zague: acontecimentos significativos nas experiencias do tornar-se professor" refere-se ao ziguezaguear das experiências. Assim como o ponto zigue-zague é o que dá maior elasticidade ao tecido, ao contrário do ponto fixo, as experiências permitem a elasticidade de novas aberturas. Os pontos que se cruzam nas experiências formativas evidenciam os acontecimentos importantes narrados pelas professoras, os quais ajudaram na constituição da "pessoa professor".

A segunda seção, denominada "Ponto cruzado": movimentos dos fios para composição (arremate) da docência", expressa os movimentos de condensação de

significados que possibilitam a mudança de rotas, a construção de novos significados. Assim como o ponto luva é usado para evitar que os fios corram soltos e que tecidos possam se desfiar e perder completamente sua forma entrecruzada; as experiencias são ressignificadas como “ponto luva experiencial”.

Por sua vez, a terceira seção é nomeada “Pontos invisíveis dos saberes das docentes”. Os pontos invisíveis são os mais usados para acabamentos, por serem mais delicados e darem resistência ao tecido, sem serem rígidos. Eles trazem as inferências pertinentes a cada questão de pesquisa discutida no entrelaçar das experiências formativas e relações pedagógicas (VAN MANEN, 2010) de docentes da EI de Mata de São João, as tramas teóricas convocadas e as inferências e reflexões a partir das experivivências da pesquisadora. Quanto às falas das docentes participantes, trouxe para compor o tecido desta dissertação aquelas as quais consideramos importantes e elucidativas na busca de atender aos objetivos a que me propus na pesquisa.

4.1 PONTOS ZIGUE-ZAGUE: ACONTECIMENTOS SIGNIFICATIVOS NAS EXPERIÊNCIAS DO TORNAR-SE PROFESSORA

No zigue-zague do tear, o tecelão ou a tecelã, profissionais que tecem fios, usam suas experiências no ofício de tecer e assim se constituírem como profissionais dessa arte. Os professores, analogamente, utilizam suas experiências, para exercerem seu papel na construção da docência da EI. Buscando entender esse processo, evocamos a primeira questão de pesquisa: “quais experiências são consideradas como momento formativo para a construção do ‘ser professora’?”. A partir dessa interrogação, trouxe as seguintes inferências categoriais: experiências formativas profissionais; formação inicial e continuada; as experiências da sua ação pedagógica; e as experiências formativas de cunho existencial.

Pensar nas tecituras que configuram o fazer-se docente é pensar nas experiências singulares de cada professor como sujeito que produz significados próprios nos movimentos individuais e coletivos dos processos formativos. Experiências para as quais se atribui importância, investe em privilegiar e ampliar sua voz a partir do vivenciado e dos sentidos existenciais elaborados na prática. Van Manen (2010) lembra que a valorização da experiência no campo educacional, embora recente, é fundamental para se compreender o saber e o fazer do professor. “Só recentemente se reconheceu que a educação deve se voltar para o mundo da

experiência. A experiência pode levar a uma compreensão que restaura o sentido do conhecimento corporificado".[33] (VAN MANEN, 2010, p. 25, tradução nossa) Para o referido autor, a experiência toma corpo no espaço educativo proporcionando uma compreensão maior sobre os acontecimentos vivenciados pelos sujeitos no cotidiano escolar, de modo especial, a experiência formativa do professor.

Existem diversas concepções sobre o conceito de experiência, mas é importante recordarmos a adotada para esta pesquisa, advinda da perspectiva larrosiana. Desse ponto de vista, a experiência é compreendida como algo que acontece, incomoda, "toca" e "passa" no sujeito em uma elaboração de sentido ou "sem sentido" dentro de sua própria existência (LARROSA, 2019). Imbricado ao conceito de experiência temos o conceito de formação, entendido como aquele complexo processo que insere o sujeito em determinado território epistêmico e vivencial que prepara as professoras para exercício de sua profissionalização, sendo esse um processo que acontece ao longo da vida profissional do docente.

Estes dois conceitos, "experiência e formação", pilares da pesquisa, são como os principais satélites na órbita de nosso planeta/problema que é formação da docente da EI. Assim como as orbitas descrevem as características dos movimentos dos planetas, nossa atenção estará na descrição dos movimentos desses dois satélites no campo de forças do sistema "tornar-se docente da Educação Infantil". Outro aspecto a ser dito sobre a experiência formativa é que ela requer a presença do sujeito no mundo diante de acontecimentos que o toque em seu itinerário de "pessoa-professor". Para Macedo (2015), a experiência formativa é o resultado de uma composição de vivências em um diálogo entre os aspectos individuais, sociais e culturais que não podem ser percebidos ou compreendidos isoladamente, mas de modo imbricados, uma vez que todos esses aspectos são constituintes do "ser professor".

Partindo dessa perspectiva, o primeiro ponto da experiência formativa que toca a singularidade das docentes está relacionado com a vivência da formação universitária:

> *A primeira experiência para mim formativa foi a academia. Até hoje eu volto a tudo aquilo que a gente aprendeu, vou voltando quando eu tenho qualquer dúvida, não só qualquer questão dentro de sala, mas a questão também como o todo dentro da*

[33] Texto original: "Sólo desde hace poco se ha reconocido que la educación tien que volerse haci l mundo de la experiencia. La experiencia puede conducie a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado".

> *escola [...] Mas assim, eu volto ali na formação inicial e as formações que eu mesmo faço enquanto professora.* (Linha).
>
> *A formação inicial ajudou porque era um mundo novo foi abrindo vários e os professores ajudaram nesse processo, eu posso dizer que eu tive bons professores na instituição, professores que abriram nossa mente pra outras coisas, pra gente não ficar focado. A gente conseguiu com os seminários, fazia coisas, saia, não ficava só nas quatro paredes da faculdade. Eu fiz vários trabalhos de campo e esse trabalho de campo foi que mudou bastante na formação e ter um olhar diferenciado para educação, porque a gente vai pra o campo a gente toma outra visão.* (Lã).

As falas de Linha e Lã nos convocam a refletir sobre a temporalidade da formação e a construção de sentidos nas experiências no e do tempo. A temporalidade da vida/vivente produz novos significados para a formação inicial, valorizando aprendizagens como repertórios potentes para compreender e agir pedagogicamente. Valorizando também os docentes formadores e o ensino que não dissocia teoria e prática. Dessa perspectiva, as professoras destacam a formação inicial como experiência formativa importante na construção da profissionalidade docente. Linha reconhece fenomenologicamente que a sua prática docente está em fluxo constante articulando saberes práticos e conhecimentos teóricos a partir das demandas de seus estudantes. A compreensão das demandas pedagógicas e a construção das formas de mediação convocam conhecimentos elaborados na formação inicial que são acessados sempre que necessários. Na mesma direção de pensamento, Lã atribui à formação inicial uma experiência que a auxiliou na percepção do contexto educacional por outro prisma, em uma perspectiva de novos horizontes educativos e ampliação do conhecimento através de problematização de temáticas referentes ao campo educativo, que ganham maior expressividade quando não dissociam a relação entre teoria e prática.

A formação inicial tem significado de inserção profissional em um campo, na perspectiva de Bourdieu (1983) familiarizando o futuro docente com as problemáticas, os paradigmas e as concepções teóricas e metodológicas específicos da Pedagogia como ciência. Nessa trilha formativa, iniciam os caminhos para que o estudante entre em contato com os conhecimentos teóricos e práticos sobre a sua profissionalidade, ao tempo em que esse estudante vai estudando e tendo contato com o universo escolar e educacional, percebe-se sendo afetado pelas marcas da professoralidade e vai despertar novo olhar sobre o contexto escolar já percorrido até o momento enquanto estudante, assim produzindo a profissão do professor, uma vez que:

> A formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão. A indução – que é aliás, um período que carece de maior atenção por parte dos decisores políticos, apesar do seu reconhecimento enquanto fase de aprendizagens importantes e intensas. (FLORES, 2004, p. 139).

A autora menciona que essa é primeira etapa da formação em nível superior, para o exercício da profissão docente, a qual certifica a preparação do professor como profissional da educação básica. A formação inicial desempenha um importante papel por configurar a profissionalidade e professoralidade docente, instigando uma cultura profissional para com os futuros professores e que lhes traz noções sobre a organização do contexto escolar (NÓVOA, 1992).

A formação inicial é o espaço propício para explorar, analisar e problematizar teorias e crenças estruturadas como representações internas dos futuros docentes, assim tem relevância e merece atenção por oportunizar os futuros professores o questionamento sobre o que significa tornar-se “bons” professores. Significa perceber a forma como se relacionam com o conhecimento do campo, como adquirem saberes do cotidiano e os articulam com conhecimentos teóricos, permitindo-lhes problematizar a realidade educativa em que estão inseridos (FLORES, 2014). Desse modo, a formação inicial constrói percurso curricular com a finalidade de fornecer base para o futuro professor construir seus conhecimentos pedagógicos.

Mesmo a formação em nível superior já sendo uma preocupação secular no contexto brasileiro, “[...] os cursos para a formação de professores de Educação Infantil em nível superior são muito recentes [...]” (BARBOSA, 2016, p. 131), muitas vezes os docentes iniciavam a carreira sem formação. Somente na década de 1930, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril, de 1939, é que “[...] o curso de pedagogia teve sua primeira regulamentação prevendo a formação do bacharel em Pedagogia ou técnico em educação ou especialista em educação” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 82), pressionado pelas mudanças políticas, econômicas e sociais desse período.

O movimento de reformulações foi se ampliando e dando nova cara aos cursos, portanto, com a LDBEN de n° 9394/96, o curso de Pedagogia se torna uma licenciatura. Atualmente, o campo pedagógico vem então buscando construir o modo próprio para essa formação pautada no educar, cuidar e brincar (BARBOSA, 2016). Podemos identificar as mudanças no panorama da formação através da seguinte narrativa:

> *Basicamente que eu fiz Magistério, que já era tipo..., como eu morava no interior [...] minha mãe me matriculou no Magistério, é claro! E aí eu fiz primeiro e segundo anos de Magistério lá, fiz estágios, aqueles Estágios curriculares nas escolas municipais, e aí eu já gostava 'Aí que vou ser massa professora!.' Eu achava um máximo dar aula. [...] aí terminei o Magistério lá no Barbalho no ICEIA que é uma escola assim maravilhosa. Era uma escola referência exatamente para formação do Magistério [...]. E depois no ano seguinte eu fiz cursinho essas coisas enfim... fui para a universidade, fiz Pedagogia. Eu estudei na UFBA.* (Tesoura).

Através desse trecho, tesoura explicitou seu percurso formativo remetendo-nos ao contexto histórico dessa formação, o qual se restringiu ao espaço feminino. É importante atentar-nos que a sociedade patriarcal, em sua longa tradição, reconhece as mulheres como um sexo frágil e inferior em relação aos homens, destinadas à obediência e à procriação, consideradas "boas mães" e "boas esposas" pela docilidade e meiguice (BARBOSA, 2016). Para Cavalcanti (2005), a negação sobre o direito dos estudos às mulheres lhes remete à responsabilidade restrita para cuidar da casa e da educação dos filhos, condição promotora de passividade e mobilismo social. A busca por ampliação de espaços de atuação na sociedade levou as mulheres a um movimento de luta árdua, em que inicialmente conseguiram conquistas no campo profissional da educação.

Tal configuração de luta feminina, em meio ao contexto patriarcal, integrou as mulheres ao mercado de trabalho pelo Magistério, sendo um exercício profissional ocupado cada dia mais por mulheres. Tal situação demarca um estereótipo de predominância feminina no campo da docência, mais especificidade no campo da EI, por ser considerada uma atividade de fácil realização e sem preparação específica para o exercício da função, pois, para ser professora, basta ter experiência em cuidar de crianças (BARBOSA, 2016), contexto herdado da sociedade de domínio masculino.

Tais heranças ainda repercutem nas más condições de trabalho e salários mais baixos no segmento da EI em relação aos demais segmentos educacionais, pela desvalorização atribuída à inferioridade feminina. Conferindo às professoras o desprestígio profissional e social, já que o trabalho com a infância atribui ao profissional um "trabalho menor".

Nesse sentido, Beatriz Cerisara ([20--]), em seus estudos para compreender a identidade das profissionais da EI, lembra-nos sobre os sentidos atribuídos às docentes através dos conceitos de mãe, professora na busca de romper com os estereótipos de um trabalho estritamente relacionado às características femininas

(mãe-professora-cuidadora-tia-educadora-auxiliar), atribuindo-lhe inferioridade quando comparado ao trabalho assalariado masculino.

Retomando a fala de Tesoura, ela nos apresentou o Magistério como experiência marcante em sua vida por despertar o desejo de ser professora, ainda que julgasse não ter maturidade para a escolha do curso técnico. Mas o estudo inicial lhe despertou certa mobilização e o desejo em continuar o seu processo formativo, a busca pela formação acadêmica permitiu-lhe que o lugar educacional fosse ganhando espaço no início de sua carreira. Percebe-se que, através das duas experiências iniciais dos estudos na universidade, ela inicia sua construção de "ser professora".

A despeito dessa formação, Van Manen (2010, p. 26, tradução nossa) nos lembra que na maioria das vezes

> A preparação de educadores profissionais em instituições de ensino superior tende a depender muito de abordagens livrescas. [...] A Pedagogia exige saberes mais práticos do que intelectualizados. Através de exemplos práticos extraídos da experiência, este livro pretende estimular uma solicitude ponderada e um sentido de improvisação no toque que envolve ativamente todo o nosso ser.[34]

Ao tecer sua crítica à determinada formação, Van Manen se refere àquela centralizada na dimensão teórica e cognitiva, antropocêntrica, defendendo, em contraponto, a busca por uma formação experiencial, relacionada com os saberes cotidianos e que leve ao des-caminho e às des-venturas no movimento da instabilidade do aberto (STIJA; REIS, 2009), pois esse tipo de experiências só é capaz de realizar quem se "ex-põe", quem se coloca no movimento de caminhar para si mesmo com abertura para o mundo (LARROSA, 2016), em um caminho de experiência associada ao risco, ou ao perigo (STIJA; REIS, 2009).

É importante atentar que as experiências formativas durante a universidade podem fomentar o processo de profissionalização das docentes. Nesse processo, existem vetores essenciais que precisam ser ofertados pelas instituições formativas para auxiliar no desenvolvimento e na constituição dessa docência (FLORES, 2014), Com a oportunidade de gerar reflexão aos futuros profissionais através da participação em experiência de extensão e pesquisa na universidade pode

[34] Texto original: "La preparación de los educadores profesionales em instituiciones de aprendizaje superior tiene a confiar demasiado em los enfoques livrescos. [...] La pédagógia requiere formas de connocimento más práticas que intelectualizadas. Mediante ejemplos práticos extraídos de la experiência, este libro pretende estimular uma solicitud reflexivo y um sentido de improvicación em el tacto que involucre de manera activa a todo nuestro ser".

influenciar na concepção e nas expectativas sobre “o que é e como” “ser professora”, sobre seus saberes e seus fazeres e sobre o sentimento despertado no que diz respeito à prática educativa. Como podemos observar na expressividade de Barbante e Tesoura sobre momentos significativos durante a formação inicial:

> *No curso de Pedagogia, aí eu tive uma vivência espetacular que foi com o Pibid. Que foi o que me ajudou muuuito a ser a professora que eu sou hoje, a verdade é essa. A entender a profissão, a pesquisar profissão, a compreender as nuances que nós vivemos diariamente. Porque apenas o teórico de sala de aula não ajuda tanto. Ajuda sim, mas a gente não consegue ter essa reflexão entre teoria e prática e a partir das vivências do Pibid for que me possibilitaram a ter essa amplitude, sabe! Uma visão maior do processo.* (Barbante).

> *Eu fiquei um tempão trabalhando com projetos, na graduação eu não fui para sala de aula, eu não atuei em escola durante todo o meu período de graduação [...] eu sempre amei a Educação Infantil. Até porque na época da Universidade eu já fazia pesquisa. Eu fui bolsista Pibic durante toda a minha graduação [...] eu gostava dessa coisa do projeto, porque eu adoro viajar, adoro falar, não nem deu para perceber, né? Adorooo sabe essa coisa!* (Tesoura).

Aqui são apontadas experiências formativas de pesquisa da docência como a proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e pela Iniciação Científica. Ambas as experiências voltadas para investigação no âmbito educacional, sendo a primeira através do programa de formação do estudante em parceria entre a universidade e a escola, o qual tem a pesquisa como um princípio formativo em que o estudante vai investigar sua própria prática, como aponta Barbante. Pesquisar a própria prática é uma das dimensões formativas de extrema complexidade e requer formação que desenvolva competências socioemocionais necessárias para compor o repertório de conhecimentos da profissionalidade docente, considerando sua característica fundante que é a de ser essencialmente interativa.

Já a segunda, através da Iniciação Científica, da qual participou Tesoura, traz à centralidade o desenvolvimento do estudante, futuro professor, em seu perfil profissional potencializando sua competência cognitiva, fazendo-o saber pensar de forma crítica e criativa, de forma mais autônoma, protagonista, assim podendo autogestacionar e agir em sua prática por um viés investigativo (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). É possível estimar que as vivências das professoras lhes proporcionaram em sua bagagem um diferencial que tem na formação pela profissionalização pautada na pesquisa contextualizada em situação concreta da prática, sendo capazes de articular os conhecimentos teóricos dos saberes práticos.

Percebe-se, então, que as experiências formativas citadas permitem não somente o contato com o contexto escolar ou apenas conhecimentos teóricos, mas espaços de reflexões sobre “[...] “como ser professor”, “como agir”, “como compreender”, seu papel e seu lugar na sociedade”. (FLORES, 2015, p. 7). Sendo tais experiências compostas por modos de subjetivação que ajudarão no exercício do professor.

Assim sendo, tem-se a profissionalidade como princípio formativo, esse entendido como aperfeiçoamento docente que busca tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal. Ambas as experiências apontadas se configuram como oportunidades de mobilização e diferenciação na construção da “pessoa-professor”. Importante também lembrar que a formação inicial de professores com vistas à formação do professor profissional necessita de ênfase na dimensão política que marca fortemente a função social do docente, que precisa ser uma pessoa comprometida socialmente com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como bem nos recorda Barbosa (2016, p. 138),

> ‘O ensino e a extensão nas escolas através de projetos como PIBID e outros mostram que a relação universidade e escola podem ser muito mais orgânicas e com ênfase na compreensão e na produção de novos modos de fazer-docência’. Pois diante de uma tarefa tão complexa se a esvaziamos de sentido existencial e experiencial sempre teremos a ênfase na formação generalista e metafísica.

Mesmo tendo vivenciado experiências curriculares significativas, Tesoura percebe lacunas em sua formação.

> *E também antigamente o currículo de Pedagogia não tinha essa proposta curricular, de formação específica. Tanto que era uma crítica muito grande aos cursos de Pedagogia, principalmente da UFBA, os cursos da UFBA era super generalista, a gente tinha disciplinas... no curso de Pedagogia a gente tinha disciplina de atuação do pedagogo nos relacionamentos, no RH sabe até sei lá mais do que! Mas a gente não tinha disciplinas... As metodologias, sabe? Tínhamos Didática, algumas assim... mas não tínhamos várias disciplinas que eram mais específicas. Quando eu sai, já estava nessa briga para reformulação curricular, e aí todo mundo falava assim ‘Ah, tá implantando novo currículo de Pedagogia. E quem tá saindo agora é bom fazer pelo menos uma disciplina de metodologia para não sair com o currículo tão diferente do currículo novo. E aí eu lembro que acabei fazendo duas disciplinas e fiquei mais um semestre e fiz Metodologia do Ensino Fundamental, eu acho, e mais uma metodologia das Ciências ou da Matemática eu não me lembro exatamente. Mas eu acabei fazendo duas disciplinas de metodologia, que não era obrigatório do meu currículo, mas do currículo novo’.*

O mesmo foi identificado por Linha:

> *[...] A gente quando começa a trabalhar na área a gente ver que a formação não é suficiente. Por que a educação é muito mais do que a gente aprende na teoria. Apesar de que a minha formação, eu particularmente considero que foi muito boa, assim a UNEB para mim é uma das melhores. Comparando com as colegas assim que eu vejo o conhecimento mesmo acadêmico da gente teórico. A gente tem base para isso, mas a educação é muito além daquilo que a gente aprende na teoria. Os desafios são grandes muito mais do que a gente imagina que seja, só estando mesmo para experienciar e assim ver pra crer na verdade.*

A preocupação com os conhecimentos práticos, metodológicos e da forma de operar concretamente na ambiência da sala de aula é profundamente pertinente à expectativa da profissionalização docente inicial. O foco na preocupação em dar sentido prático aos conhecimentos curriculares é o grande desafio para a formação de profissionais éticos e comprometidos e que desenvolvam competências para tomar decisões com protagonismo e autonomia nos complexos contextos de ensino que configuram a realidade educativa brasileira.

Através da experiência centrada no acontecimento prático, Linha, que anteriormente atribuiu relevância para sua formação inicial, também percebe a fragilidade da formação ao reconhecer as precariedades para atuar na complexidade do contexto escolar. O que se percebe no apontamento de Linha e Tesoura é que, por vezes, tem-se uma estruturação generalista e abstrata nos currículos dos cursos de Pedagogia, o que concorre para o desenvolvimento de uma formação normativa, de caráter técnico-profissional com disciplinas não diretamente ligadas às especificidades do campo pedagógico. Como bem explicita Macedo (2015, p. 1558):

> Vale ainda dizer, que muitas experiências com currículos de base comum tem dificuldades de nutrir uma visão multicultural de formação, uma vez que não contemplam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais.

Os currículos dos cursos de Pedagogia se distanciam profundamente da perspectiva multicultural e intercultural que se configura como um projeto educativo epistêmico, política e eticamente comprometido com a descolonização de saberes e por desconsiderarem, e até mesmo desvalorizarem, numa visão adultocêntrica, os aspectos essenciais sobre a situação social, econômica e política da Cultura da Infância. O adultocentrismo alinha-se à perspectiva colonizadora e patriarcal do mundo. Dessa lógica se compreende porque os povos originários e mulheres são comparados à condição de “crianças”.

Retomando os currículos da EI, sem trazerem com relevo princípios como o brincar, jogar, autonomia e protagonismo da criança, em que o cuidado não é um pressuposto teórico-prático dentro da EI reduzem a cultura da infância e seu protagonismo. Isso pode ser observado ainda na insuficiência, ou mesmo inexistência, das problematizações sobre as culturas das infâncias na contemporaneidade, historicamente configuradas por processos de subjetivação como linhas de força de tradução em termos adultocêtricos e mercadológicos. Além da carga horária com pouca abordagem sobre as infâncias pelo currículo extensivo por abarcar conteúdos que vão desde a gestão escolar até os processos educativos das diversas fases da infância (BARBOSA, 2016). Observa-se com isso que

> [...] o paradigma de formação que ainda prevalece nos cursos de formação inicial remete para o plano-mosaico numa lógica aditiva ou combinatória, devendo dar lugar a o paradigma de formação como projecto no sentido de promover uma efectiva interação dos diversos componentes, a teorização das práticas formativas e a meta-análise reflexiva do futuro professor sobre o seu próprio processo formativo. (FLORES, 2004, p. 144)

Ainda sobre o currículo de formação de professores instigados pelas falas que emergiram nos relatos das participantes desta pesquisa, destacamos a disciplina de Estágio Supervisionado. Esse componente curricular possui função relevante constituinte no exercício de ser professor da escola básica, o qual consiste em potencializar o aprendizado de competências das atividades profissionais dos estudantes, desenvolvendo-os tanto em seu papel de cidadão como no âmbito do trabalho. Como bem se refere a Lei de Estágio, em seu artigo 1º, sendo definido como um:

> [...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 1).

Trata-se de uma disciplina de cunho prático, mas a prática presente nessas atividades tem a intencionalidade de desenvolver habilidades instrumentais necessárias à ampliação da ação docente em relação com os componentes teóricos do curso. Pimenta e Lima (2006), através de sua pesquisa, concluem que o estágio, “[...] nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a

atividade de transformação da realidade". (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14). As vivências nessa disciplina foram apontadas por Lã como uma experiência significativa em sua formação, como podemos observar em sua fala:

> *O estágio também foi importante, eu gostei do estágio, a gente estagiou em uma escola pública e uma escola particular, a gente pode ver essa diferença do ensino na escola pública com ensino particular. E o interessante é que toda vez que a gente ia para o estágio na escola pública, [...] levava coisa diferente para os alunos e as professoras que estavam lá há anos achavam que é porque a gente tava nova na faculdade e que a gente queria se aparecer e que quando a gente tivesse no sistema isso ia ser diferente e a gente não ia ser assim.* (Lã).

Emerge do depoimento de Lã representações sobre os estágios de investimento na profissão dos quais nos fala Huberman (2000) quando aborda sobre o "Ciclo de vida profissional dos professores". Os ciclos, de acordo com o autor, referem-se aos estágios, momentos ou fases da carreira pedagógica vivida pelo professor através do cotidiano escolar. Lã, logo acima, nos remete a duas das fases definida por Huberman (2000): a entrada na carreira e o desinvestimento. De acordo com esse estudioso, o momento de entrada na carreira docente é um período de contato inicial, próprio de quem ingressa à carreira profissional. Nessa fase, encontramos "subfases" que a compõe: a do "choque de realidade", a qual a professora em contato com a complexidade e os desafios da docência, tem a percepção entre o idealizado e a realidade do cotidiano, levando esse sujeito-professor a um questionamento constante sobre sua docência; e a fase da "descoberta", nesse ingresso à vida profissional, há um desejo de conhecer mais sobre seu exercício da atividade, gerando motivação e entusiasmo pela profissão e pela responsabilidade em que se encontra. Apesar dessa distinção, Huberman (2000) diz que são momentos paralelos, mas que podem se apresentar em alternância na vida desse sujeito.

Já a fase de desinvestimento, ocorre no final da carreira profissional com um recuo e interiorização do seu fazer docente, "[...] em que as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias [...]". (HUBERMAN, 2000, p. 46). A reflexão sobre os acontecimentos dessa carreira, sucesso ou frustrações, leva-o a investir em outros interesses externos do campo escolar, passando inclusive a preocupar-se e investir em si e nas dimensões pessoais (HUMBERMAN, 2000).

Lã apontou o Estágio Curricular como momento relevante em sua formação pela percepção sobre os contextos de futura atuação, além de demonstrar interesse em proporcionar diferentes vivências para as crianças, mesmo recebendo críticas das professoras que atuam na escola há anos.

Pimenta e Lima (2010) diferenciam o Estágio Supervisionado do Estágio Profissional. O primeiro tem a função integradora no processo formativo, com a perspectiva de articular diversas disciplinas que ampliam o olhar sobre o local de atuação, sendo um componente considerado como espaço de análise, investigação e interpretação crítica. Diferenciando-se do Estágio Curricular, o Estágio Profissional pretende inserir o estudante no mercado de trabalho, tendo como principal características a especialização ou um treinamento da função. Nessa perspectiva, Barbante e Agulha trazem as experiências de estágio no campo profissional:

> *Na verdade, eu fui convidada por uma colega da UNEB para estagiar em uma escola. E nessa escola o estágio era para Educação Infantil e ali eu me apaixonei. Na formação Inicial, eu fiz um estágio que não era curricular, não foi um estágio curricular. E aí quando eu iniciei o estágio eu fiz: 'É, aqui é o meu lugar!'. E desde então tive experiências poucas, pouco tempo de experiência com Fundamental I, até o Pibid que eu fiz o pedido foi com Fundamental I, mas meu pedacinho a Educação Infantil.* (Barbante).

> *E o fato de ter estagiado de ter estado dentro do ambiente que eu escolhi fez uma diferença muito grande na minha formação. Eu me doei por inteiro, eu fiz tudo que foi seminário, que foi simpósio, que foi curso extra, que foi leitura complementar.* (Agulha).

Mesmo no Estágio Profissional, também conhecido como extracurricular, considerado mais restrito, as docentes relatam que as experiências promovem um diferencial durante o processo formativo. Com isso, aferimos quão importante o estágio no decurso de tornar-se profissional da educação. Ao cursar esse componente pode ajudar tanto no que diz respeito à escolha do segmento ao qual pretende trabalhar quanto sobre a confirmação, ou não, da permanência na docência. A despeito da vivência de cunho mais contextual oportunizada pelo estágio, percebemos quão importante é a inserção do estudante de Pedagogia no seu ambiente de trabalho.

Sobre o Estágio, enquanto disciplina curricular, as pesquisadoras brasileiras Pimenta e Lima (2006) compreendem-no como campo de conhecimento, identificando-o, muitas vezes, como parte prática nos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição e até distanciado da teoria. Pimenta e Lima

(2006) defendem o cuidado com essa dicotomia que se estabelece no processo formativo, principalmente no estágio, as autoras consideram inseparável teoria e prática nesse campo do conhecimento, pois existem as experiências concretas do sujeito na sua ação prática e podem ser nutridas pelas teorias da educação. “Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 16). Os estágios nos cursos de formação de professores permitem aos futuros educadores compreendam a complexidade da realidade na qual atuarão e apropriem-se dela.

Quando o estágio se encontrar em movimento articulado com os demais componentes, fazendo parte do projeto político-pedagógico de formação de professores, ele pode potencializar conhecimentos, consolidar saberes necessários à atuação profissional e até oportunizar reflexão sobre o exercício da profissão e a prática pedagógica das instituições, estabelecendo relação entre professor e aluno, cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2006). Isso envolve uma discussão da práxis, com análise, problematização e reflexão do trabalho docente na tentativa de compreender o cotidiano escolar tendo o estágio como fundamento de pesquisa. Flores (2014) retoma quanto à qualidade do estágio na orientação que o formador de professores faz em clima de apoio e de trabalho colaborativo na escola.

Ainda sobre os acontecimentos significativos vivenciados, a professora Agulha demonstra que, ao longo do curso de Pedagogia, assumiu a coordenação, sinalizando como a experiência foi formativa para a construção do seu “ser professora”:

> *Eu acabei assumindo uma coordenação de uma creche-escola, antes de terminar a faculdade. E isso, o fato da dona da escola ter me dado carta branca pra poder [...] porque a formação dela não era em Pedagogia era em administração, e o fato dela ter me dado carta branca para até aplicar o que de fato eu tava aprendendo isso realizou muito [...]. A Creche Escola A. é sempre o meu lugar no mundo, quando a gente fala de formação é sempre o lugar que eu vou voltar, é sempre o lugar que eu volto, é sempre o lugar que quando precisa de qualquer coisa de palestra, de formação, de jornada é o lugar que eu volto. Porque é o lugar que eu tenho uma dívida profissional e não só pessoal, mas uma dívida profissional foi onde eu me formei foi onde eu pude ser pedagoga.* (Agulha).

Agulha narra a experiência na Coordenação Pedagógica em uma creche-escola, o fato de assumir esse papel oportunizou-lhe um lugar formativo pela

experiência em contexto. Importante destacar que tal função exigiu-lhe habilidades e saberes nessa relação, além disso o fato de não ter concluído sua formação inicial lhe conferia a inabilidade para o exercício da função. Cabe-nos uma reflexão sobre o sentido e o significado que a educação e o contexto escolar possui, muitas vezes, visto/tido como espécie de laboratório para “testar” ou aplicar o que está sendo apreendido ao longo da formação.

Faz-se necessário ainda um adendo sobre a experiência vivenciada por Agulha, no que se refere ao processo de construção, respeito e valorização da atividade educativa da EI. Por vezes, a concepção que se tem é a de que “qualquer” pessoa está habilitada a exercer o papel de professor nesse segmento de ensino, uma vez que as marcas históricas da docência com crianças enfatizam apenas as dimensões afetivas, desconsiderando outras dimensões da profissionalização docente. Nesse sentido, faz-se necessário antes de sua inserção no campo de trabalho formar o profissional para que ele seja capaz de reconhecer sua formação profissional, a qual lhe autoriza a ter vez e voz no processo de ensino.

Cabe-nos não desprezar que a professora, estudante na época, mesmo não possuindo competências técnicas, para desenvolver com habilidade sua função de mediador do conhecimento, aponta essa experiência como significativa, a qual tocou sua memória. Vale lembrar que a memória acionada pela docente ao relatar tal acontecimento “[...] tem uma dimensão de invenção! Não como ficção, mas como fricção da experiência na vida” (SITJA; OLIVEIRA, 2021, p. 294), trazendo sentido e significados para as suas produções subjetivas. Diante dessa experiência rememorada, Macedo, Nascimento e Guerra (2014, p. 1561) afirmam que:

> [...] a experiência institui uma memória incorporada, ou seja, o corpo cria e, ao mesmo tempo é a habitado pela experiência. Portanto o corpo é o lugar onde se inscreve cada história singular, onde pensamentos e sentimentos se manifestam em palavras, em imagens. Aqui emergem os sentidos do vivido. Ademais, vivendo a incompletude humana, a experiência vive autenticamente a finitude das realidades humanas.

Desse modo, os sentidos dessa experiência perpassam pelo espaço corporal, pela memória, pela historicidade e por acontecimentos dos sujeitos. Apontamos esse vivido como possibilidade de aprendizagem de vida.

Outra questão estruturante elucidada pelas professoras para constituição da pessoa-professora é a formação continuada, esta ocorre com professores em exercício a partir da ideia de desenvolvimento docente em uma oportunidade de

(re)atualização do seu saber e fazer pedagógico. Macedo (2015) denomina o trabalho formativo com a experiência em que as professoras se constituíram de “educação permanente”, a qual precisam estar constantemente em atividades de aprendizagem na intenção de ressignificar ou reelaborar sua prática, já que a educação se configura como uma prática social produtora de saber. É o que nos mostram as docentes ao mencionar sobre a pós-graduação:

> *[...] A de Psicopedagogia me ajudou em tudo, esse olhar sensível para o aluno foi adquirido também ou bem mais, não sei dizer o nível, na pós porque assim a gente foi para instituições que tinham crianças especiais e isso ajudou. [...] Qualquer comportamento que a criança tenha você já fica atento e isso foi muito batido na pós, aonde eu fiz a pós. Então, eu acho que a pós-graduação me ajudou bastante a você ter um olhar sensível a você querer buscar outros recursos pra seus alunos, jogos... então isso ajudou.* (Lã).

> *Minha formação em Educação em Direitos Humanos contribuiu muito [...] porque tinha parte on-line, tinha parte que a gente ia tá no presencial, então todas as vezes que eu ia presencialmente, que tinha as discussões, a gente (eu) levava coisas da minha experiência e outros colegas também, que eram a maioria professores, levava, um aprende com o outro. Então, minhas experiências de formação e depois veio a experiência também, que eu fiz essa formação também agora na pandemia. Eu fiz foi on-line, mas eu tive que ler muitas coisas, que foi a de Educação Infantil e Anos Iniciais que também colaborou que me fez ter outra visão sobre a Educação Infantil.* (Linha).

As experiências descritas pelas professoras, em nível de pós-graduação *lato senso,* expressam a busca por conhecer, ampliar seus conhecimentos. Lã consegue perceber que o curso em Psicopedagogia possibilitou-lhe outro sentido para sua prática docente, provocando nela um olhar mais sensível e mais atento para com as crianças, passando a perceber outras nuances utilizando desse saber adquirido nessa formação e construindo materiais específicos que a ajudasse na provocação das aprendizagens com as crianças. Já Linha comenta que a troca do experienciado entre os professores do curso trouxe aprendizagens colaborando para outras perspectivas sobre a EI.

O interesse por novos conhecimentos por parte das docentes aponta o dinamismo do contexto docente, o qual exige por natureza um processo continuo de melhoria da prática profissional do educador, tendo em vista suas incertezas e complexidades do contexto no qual atua. A busca por atualizações constantes levam-nas a novos caminhos de ensino e aprendizagem podendo ser denominado de “formação continuada”, sendo definida como:

> […] conjunto de atividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 128).

A formação continuada é compreendida como processo ativo pelo qual os professores, na concretização do seu fazer profissional, buscam aperfeiçoamento pessoal e profissional, seja em cursos de pós-graduação, palestras, cursos, oficinas, seminário,s dentre outras propostas, conforme vimos nos relatos de Lã e Linha na continuidade do seu processo formativo.

Vale ressaltar que essa busca continuada pode acontecer tanto pela ordem do desejo, algo que mobiliza, como pela necessidade apontada pelo contexto vivenciado pelo professor, aspectos que podem ajudar na mudança e na construção da professoralidade e profissionalidade configurada pela via da experiência a qual se autorizam. Podemos perceber nas falas das docentes:

> *[...] o Ensino Infantil baseado em linguagens e nós estamos fazendo uma transição para os eixos para os campos de experiência. E isso exigiu estudo, exigiu formação então o que eu tinha, embora na prática aquelas linguagens elas já funcionassem como Campos, porque você traz o tempo todo para as crianças pequenas experiências você valoriza as experiências, mas eu tive que de certa forma me reinventar porque você precisa sair daquele termo ali, até por uma questão de vivência o termo linguagem e passar. Não, isso aqui não é linguagem e quando começamos aplicar essa foi uma das primeiras coisas que eu fiz, eu mergulhei, fiz um curso particular, fiz um outro curso e teve um curso da rede, uma formação da rede, tem um curso na plataforma do MEC sobre a BNCC na Educação Infantil, eu fiz esse curso.* (Agulha).

> *Os cursos de formação que a gente vai fazendo. A prefeitura de Mata de São João ela oferece cursos de formação, que muitas vezes são cursos ricos, outras vezes a gente vai ter alguma crítica, mas tudo a gente vai ter uma crítica e isso também é refletir e isso também é importante. A gente pensar ponderar e ver o que a gente acha, o que a gente leva para nossa sala o que a gente não leva. Então, isso também é importante.* (Barbante).

> *Acho que até mesmo as formações que tiveram na prefeitura, todo ano a gente tem uma formação para professor e nessas formações, apesar de que muitas vezes ser aquela coisa que a gente já sabia a troca de experiências com outros professores começa a fazer com que você mude a sua forma de pensar, a sua forma de agir de sala de aula, porque as próprias experiências eram fantásticas. Então, foi algo que também acrescentou bastante essas trocas de experiências nas formações que a gente tinha dentro do município, todo ano a gente tem formação pra Educação Infantil. E mesmo sabendo que chegando lá ia ser as mesmas coisas, as mesmas demandas, mas é bom o que você ouvia relatos de outros professor que estão vivenciando a mesma situação que você, mas as pessoas conseguiam enxergar de uma outra forma. Então você trocava experiência, então isso ajuda na formação do professor e ajudou bastante na minha formação, eu acredito que sim.* (Lã).

Diante das mudanças Normativas da EI trazidas pela BNCC, Agulha, disposta a ampliar saberes referentes aos novos parâmetros da EI, manifesta desejo de realizar cursos para compreender melhor sobre a BNCC, com a finalidade de ampliar seus conhecimento, seu modo de atuação com as crianças e a qualidade da sua prática docente. Já Barbante e Lã demonstram abertura para experiência formativa continuada ofertada pela gestão do município. Mesmo que não sejam formações da ordem do desejo, nem tão pouco tratar-se de temáticas de interesses individuais, buscam oportunizar novas experiências se colocando em oportunidades de relacionar com novos conhecimentos que possam contribuir para sua prática. Contudo, mesmo quando não se trata de algo tão interessante tornam o momento agregador em processo reflexivo e produtivo para suas relações pedagógicas.

Tais experiências formativas são processos que correspondem às necessidades concretas do cotidiano do professor, sendo estas de interesse pessoal, profissional ou organizacional. A formação continuada emergente das necessidades docentes, no intuito de proporcionar às professoras à construção de bases teóricas sólidas para alcançar ações docentes de qualidade, em uma disposição articulada à singularidade do seu cotidiano docente e à sua vida social e política, tendo em vista a ampliação dos conhecimentos e o aperfeiçoamento ou reelaboração da prática docente (PACHECO; FLORES, 1999).

Importante pontuar outra experiência formativa das professoras participantes desta pesquisa a partir das relações pedagógicas vivenciadas no seu cotidiano docente, pois é no exercício da docência que as vivências peculiares dos profissionais ou das situações desafiadoras que cooperam para formação diferencial e para a construção dos docentes. Como bem nos traz Van Manen (2010, p. 27) “[...] explorar e oferecer uma interpretação da reflexão pedagógica e do momento prático de ensinar (e educar) a partir da experiência””.[35] Esses processos foram exemplificados nesta pesquisa quando as professoras mencionam que:

> *E aí ano passado eu peguei uma turma do Grupo 5, que foi a minha turma do Grupo 4, do ano anterior do ano de 2020. Eu segui com eles, então também tinha muito tempo que eu não seguia com turma, e foi enriquecedor porque eu pude dar continuidade ao que a gente vinha o que a gente veio desenvolvendo em casa, nesse tempo de pandemia, eu pude fazer uma sequência dar continuidade ao trabalho. Então foi significativo! O Grupo 5 ele já tem uma maturidade um pouco maior nessa questão da curiosidade de investigar. E o que nós fizemos de prática*

[35] Texto original: ““[...] explorar y oferecer um interpretación de la reflexión pedagógica e del momento práctico de enseñar (y educar) que está basada em la experiência”.

> *ano passado foi muito rico, foi muito gostoso. Então assim, todas... eu tive os outros anos em que nós trabalhamos com fábula. Que foi muito gostoso a busca, esse despertar da curiosidade.* (Agulha).

O fato de acompanhar a turma tornou-se para Agulha momento interessante e significativo por experimentar e vivenciar os princípios que regem a sua profissão. Ela destaca que o fato de acompanhar a turma proporcionou-lhe, através dos acontecimentos pedagógicos, interações intencionais estabelecidas entre ela e as crianças (VAN MANEN, 2010). É o que Van Manen (2010, p. 36) denomina de 'Propósito Pedagógico' "[...] é também a expressão da nossa experiência de encontrar a criança como mais uma pessoa que entrou na nossa vida, que nos reivindica, que transformou a nossa vida".[36]

Nesse sentido dos encontros vivenciados pelos professores com suas crianças, as professoras ainda destacam a realização dos projetos:

> *Vou trazer uma vivência para você, uma vivência muito rica lá da escola. Nós fizemos um projeto lá na escola, 'Vou brincar de ler', e esse projeto teve um ganho fantástico, não apenas para os meus alunos, mas um ganho fantástico para a escola como todo. Porque envolveu a comunidade, envolveu toda a escola, então toda quinta-feira nós tínhamos o momento da leitura, da leitura que a gente convidar alguém da comunidade para apresentar alguma coisa para eles e eles também tem um momento, nas quintas-feiras, de apresenta algo para o restante da escola. Então alguém ficava responsável de alguma turma. Tinha uma escala quem ficava responsável pela atividade da quinta-feira. E eram quintas extraordinárias! Os meninos esperavam às quintas-feiras ansiosos.* (Barbante).

> *Na verdade assim, pra mim as experiências formativas que são mais significativas são os projetos. Os projetos que a gente aplica na escola, com base no que as crianças trazem de demanda. Existe uma doação muito grande, eu acho que o melhor lugar para a gente aprender para gente confrontar aquilo que a gente aprendeu é quando a gente aplica na prática. E na minha visão não tem experiência formativa melhor do que a prática em si.* (Agulha).

Ao observar tais relatos, é possível perceber que os momentos de realização dos projetos realizados por Barbante e Agulha com as crianças tornaram-se oportunos e construtivos em sua experiência docente. O que nos faz entender que o espaço da sala de aula pode provocar experiências formativas dos docentes, como lugar vital para a construção da pessoa-professora. Sendo então o local constituinte a partir das situações pedagógicas denominadas como aquelas "[...] circunstâncias ou condições que constituem o lugar das ações pedagógicas e que possibilitam

[36] Texto original: ""[...] es también la espresión de nuestra experiencia de encontrarnos com el niño como com uma persona más que há entrado en nuestra vida, que nos reclama, que há transformado nuestra vida".

experiências pedagógicas entre adultos e crianças".[37] (VAN MANEN, 2010, p. 84, tradução nossa), vivenciadas no exercício diário, em que os acontecimentos da vida docente se efetuam ou se efetivam.

Como vimos, é através dos acontecimentos vividos que se forma a experiência de um sujeito. Desse modo, entendendo as experiências como momentos que sucedem, implicam, afetam, tocam, mobilizam, impõem, (LARROSA, 2019), a experiência nunca deixa o sujeito indiferente ou estagnado (MACEDO, 2015).

O cotidiano escolar tem a potencialidade de nos impregnar com suas experiências, a ambiência desse espaço, através do vivido em sua vida-vivente de professor, produz novos sentidos ressoando em sua construção profissional (SITJA; OLIVEIRA, 2021). Tal possibilidade, oportunizada pelo fluxo e dinamicidade do encontro pedagógico no espaço escolar, gera reflexão com a movimentação do desenvolvimento de sua profissionalidade e professoralidade. Esse contexto vivo de múltiplas relações e de atividades formativas, também, pode gerar a formação em contexto, entendida como aquela voltada aos desafios da profissão, no aqui e no agora, orientando os sujeitos a aprender, a partir de suas práticas e do exercício diário de ser professora, criando territórios e teorias para as infâncias. Convocando os docentes a refletirem e reverem os seus atos pedagógicos (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2016).

Nessa perspectiva, percebemos que o percurso formativo, através dos relatos das professoras, destaca que as experiências formativas por elas vivenciadas têm produzido a "pessoa-professora", sendo impossível pensar o seu desenvolvimento sem considerar suas experiências pessoais. Isso equivale ao desenvolvimento profissional nas mais diversas dimensões considerando vários aspectos que se referem tanto à formação profissional, como à pessoal e, ainda, à organizacional. Como bem podemos perceber na experiência formativa agregadora citada por Agulha:

> *Na verdade eu estou em outros universos além do universo [escolar], como é que eu vou dizer, além do universo escola. Hoje eu estou fazendo uma outra graduação [Direito] que traz uma outra visão sobre o contexto de certa forma, você tá ali no meio e o meio ele não sai de você.*

[37] Texto original: "circunstancias o condiciones que constituyen el lugar de las acciones pedagógicas y que hacen que sean posibles la experiencias pedagógicas entre adultos y los niños".

No trecho descrito por Agulha, é possível compreender que o lugar docente não se restringe ao mundo do trabalho e da sala de aula. A busca por outras oportunidades durante a sua carreira nos remete ao “ciclo de vida de professores” denominado por Huberman (2000). Essa inquietação e procura da professora levam-nos a perceber como a fase em que ela “põe-se em questão”, talvez desencadeando por uma “crise” com sua profissão em um “[...] provável desencanto, subseqüente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a ‘crise’” (HUMBERMAN, 2000, p. 43), levando-a a busca da realização e interesses pessoais. Mesmo em fase de questionamento e procura, a experiência da segunda graduação tem lhe proporcionado olhar de outro ângulo para o contexto escolar, possibilitando outra circunstância docente. O contato com outro lugar formativo propicia conhecimentos agregadores para seu papel docente, gerando novas descobertas. É o que expressa Barbante em dois momentos, os quais ela julga significantes:

> *Eu participo como formadora também, já o segundo ano, de uma turma de Estágio. Então eu sou coformadora dos meninos da UNEB. Esse mais especificamente como coformadora da Educação Infantil, o que tem me deixado muito feliz. Então eu aprendo também a partir das práticas que eles vão trazendo, das experiências dos alunos da UNEB vêm trazendo, são alunos do 7º semestre, esse semestre agora que terminou. Então foram alunos do 7º semestre e são experiências muito legais porque eu consigo contribuir com eles com a minha prática e eles conseguem contribuir comigo também com a prática deles. A inexperiência deles me ajuda a refletir sobre o que eu faço também na sala de aula. O que eu fazia, o que eu faço isso também me ajudou bastante é o FORFOR.* (Barbante).

> *Eu também sou contadora de histórias. Então eu tenho algumas histórias, eu tenho canal no YouTube que eu coloco histórias autorais, histórias que eu que crio eu conto. Então isso também é um movimento não institucional, mas tem um movimento do fazer docente para a infância. [...] um Instagram que ajuda bastante, ela promove alguns encontros com crianças em parque, promovia antes da pandemia, mas ela tava promovendo, tem Nanda também, Nanda tá muito legal falando sobre infância sobre aspectos também. Na verdade... professor tem uma rede, então essa rede também auxilia muito o professor. Nós conhecemos muitas pessoas e eu acho que o ganho da nossa profissão é esse e a gente consegue partilhar com essas pessoas.* (Barbante).

Na compreensão de que os diversos papéis que o sujeito exerce pode ser considerados como oportunidade, seja a de estudante, como Agulha, ou o de coformadora e contadora de história, como de Barbante, observamos através de suas falas que as duas consideram o momento como marcante indicando movimento reflexivo sobre contexto escolar e prática docente. Nos momentos

apresentados, percebemos que tais vivências trazem ressonância sobre atuação docente. Já que um trabalho “[...] que tem como princípio formativo desloca a qualificação do trabalhador para a ambiência onde acontece a experiência sociexistencial, cultural e política do trabalho e sua forma de estruturação e desenvolvimento”. (MACEDO, 2015, p. 40). As condições de ocorrência das experiências são tidas como significantes, as quais possibilitam um itinerário formativo.

Para além da formação inicial, continuada como experiências, os professores vão ao longo da sua carreira (re)elaborando seus saberes e a sua própria subjetividade, considerando suas experiências e as atualizações construídas no exercício da sua profissão. Atribuindo-lhes sentidos que são produzidos nas vivências, as quais servem como refinamento da sua própria prática pedagógica e, portanto, na sua profissionalidade e professoralidade docente, sendo estas denominadas por formações no campo existencial, pois, como nos lembra Nóvoa (1992 p. 13), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso é tão importante investir nos aspectos pessoais. Nesse sentido, o autor ainda certifica que a formação docente através das experiências acontece ao “[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo os professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. (NÓVOA, 1992 p. 13).

A experiência formativa nessa perspectiva retoma à critica e ênfase colocada no profissional pelos programas de formação, os quais tendem a eliminar outras dimensões mais subjetivas e existências da vida adulta, que, pela lógica capitalista e de produtividade, vêm desaparecendo progressivamente dos espaços formativos. Através do reconhecimento e da validação das experiências adquiridas no plano existencial, é possível preservar o lugar atribuído às dimensões educativas informais, jogando luz e atenção para aspectos do campo do sensível, do sensorial e dos sentimentos, desprezados frequentemente. Sobre as experiências com tais perspectivas, as professoras trouxeram as seguintes narrativas:

> *Pronto, eu tenho experiência de ser mãe né, a experiência de ser mãe foi fundamental também de tá melhorando a questão da minha atuação enquanto professora. [...] Eu não sei porque, não sei não sei se é coisa de mãe, mas assim a*

> *experiência enquanto mãe também me auxiliou eu estar [...] Eu entendo, depois que fui mãe, foi diferente eu está atuando como professora de Educação Infantil, meu olhar enquanto mãe e professora foi assim diferente, entendeu? Então assim [...] depois que eu vim ser mãe, eu entendi diferente assim a questão da criança, entendeu? Então eu estou me construindo a cada dia, né? Estou construindo e reconstruindo enquanto professora. Então a experiência de mãe foi diferente na minha atuação enquanto professor.* (Linha).

> *Não vou mentir que também é por conta da gestação e por tá gestante eu estou em casa, por causa da pandemia. Bom, por agora só pilates (refere-se a outros tipo de experiências que tem ajudado na construção da subjetividade). Eu tenho duas experiências aqui em casa que eu também chamo de experiências com a infância, que são duas calopsitas, porque elas são criança não tem jeito. [...] Então eu tenho duas crianças em casa com terceira no forninho.* (Barbante).

A maternidade possibilitou Linha perceber a singularidade vivenciada, tornar-se mãe foi um acontecimento significativo que a fez perceber a infância de outro modo e movimentar sua prática docente, despertando nela o saber da docência e o saber de “ser mãe”. Já a gestação vivenciada por Barbante, no período pandêmico, condicionou a realização de atividade física, fazendo perceber melhor seu corpo e cuidar de si, além do contato com os animais o que pode despertar ações mais sensíveis. Desse modo, podemos inferir como as experiências geram um fluxo de sensações que se corporificam, as quais podem provocar sentimentos (alegria, tristeza, felicidade, raiva, amor, dúvidas, desejos), trazendo uma percepção de que o sujeito da experiência seria “[...] algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixam alguns vestígios, alguns efeitos”. (LARROSA, 2019, p. 32).

As falas emergentes das experiências de caráter existencial tocam a sua subjetividade do professor. Isso nos remete ao que Larrosa (2019, p. 32) defende dizendo que “[...] o acontecimento é comum, mas a experiência é individual e singular, cada sujeito percebe e vivencia da sua maneira, impossível de ser repetida”. Desse modo, a partir da singularidade de cada um vai construindo a experiência da “pessoa-professa” de um jeito único, pois a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, com isso, compreende-se que duas pessoas enfrentando o mesmo acontecimento não se faz na mesma experiência, pois não se tem como haver repetição, mesmo que se tenham referências semelhantes (LARROSA, 2019).

Nesse sentido de buscar reconhecer como os aspectos da vida do professor influenciam na direção da formação experiencial e na sua própria práxis, destacamos o que Agulha relata sobre outros caminhos experienciados:

> *Tem outra formação que é com relação à realização pessoal, mas eu acho assim que uma das coisas que trabalham esse autoconhecimento, que enriquece a prática é a terapia. Eu acho que ninguém pode passar por esse mundo sem trabalhar o autoconhecimento, sem aprender mais sobre como você lida com outro. Até porque se você não sabe lidar consigo mesmo, você não vai saber lidar com outro, você não vai ter êxito nesse lidar com outro. Eu acho que é uma das coisas que enriquece sim a prática, sem dúvida!* (Agulha).

Agulha indica a busca pelo autoconhecimento através da terapia, com a intenção de cuidar de si para se sentir melhor, pensar sobre si e sua profissão, saber lidar melhor consigo e com o outro. Essa vivência aparenta uma manifestação de como vem se constituindo enquanto docente, percebemos o quão o processo terapêutico tem sido enriquecedor e dotado de significado para Agulha. Na tentativa de autodescoberta, de suas motivações e emoções e das (des)construções provocadas por todos os atravessamentos do vivido que tocam na “pele” da sua subjetividade (SITJA; OLIVEIRA, 2021). No tocante, isso nos faz lembra que:

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 *apud* LARROSA, 2002, p. 25).

Nesse movimento de atribuir sentido às nossas vivências, refletindo sobre o que se passou, sobre o observado, percebido e sentido, é que construímos nossas experiências formativas e configuramos a forma humana e singular de “ser e estar” no mundo. A partir do investimento na vida pessoal e no seu próprio modo de ser, torna-se uma oportunidade que reverbera também na prática docente, pois se as experiências formativas são atravessadas por circunstâncias importantes e fundamentais impactando na vida pessoal, o inverso também é verdadeiro, assim as experiências pessoais atingem o seu fazer docente. Dessa maneira, temos a formação docente como espaço de articulação entre das experiências, arquitetando a cultura própria sobre ‘ser’ docente na Educação Infantil a partir das múltiplas

referencialidades, inclusive incorporando a via da subjetividade. Tornando-se uma oportunidade “[...] para apoiar e ajudar os futuros professores a ‘tornarem-se’ bons professores, o que requer mudança pessoal e profissional, e não apenas em adquirir ‘saberes’ sobre o ensino”. (FLORES, 2014, p. 219).

4.2 PONTOS LUVA: MOVIMENTO DOS FIOS PARA COMPOSIÇÃO (ARREMATE) DA DOCÊNCIA

A arte de tecer cada ponto, entremear fios e linhas, traz consigo o movimento do fazer, (des)fazer, (re)fazer descobrindo, com vieses fenomenológicos do voltar às coisas mesmas, qual o melhor ponto a ser usado. Até que se depara com o “ponto luva”, um ponto que segura às bordas do tecido para que não se desfie em um fluxo corrente de linhas que não encontram um nó. Apesar de caracterizado com um ponto sutil sua profundidade dependerá da espessura do tecido, este é o definidor sobre o tipo de nó a ser usado para arrematar a costura.

A simbologia do “ponto luva”, destacado como o ponto importante que entrecruza fios evitando perdas em seu processo artesanal de costura, assemelha-se à trama da construção da profissionalidade e professoralidade, movimento marcado pelo deslocamento no jeito de ser docente a partir das experiências formativas nas dimensões pessoais e subjetivas. Os professores ao longo da carreira profissional vivenciam o “ciclo de vida profissional” (NÓVOA, 2000), sendo atravessados por experiências que despertam novo agir e novos sentidos para a construção de sua docência, mobilizados por eixos de sentidos experenciados em temporalidades de início, maturidade ou desinvestimento na docência. Nesse sentido, para discussão dessa seção, evocamos a segunda questão de pesquisa: como as experiências formativas produziram deslocamento na construção de docente da EI? Ela traz reflexões envolvendo as seguintes dimensões: relação pedagógica (professor-aluno, professor-professor), reflexão a partir da relação teoria e prática e do contexto emergencial pandêmico.

Iniciamos destacando que não foi uma análise muito simples de ser realizada, uma vez que o fenômeno que se revela em eixos discursivos na fala das professoras participantes, na dimensão subjetiva de suas experiencias formativas, que provocaram deslocamentos, são aferições feitas pela pesquisadora no processo compreensivo/fenomenológico, não se configurando como uma revelação explícita das docentes, mas se constituiu como manifestação de sentidos elaborados para o

ser docente produtores de efeitos no campo ôntico da docência que se efetiva nas relações profissionais vividas pelas professoras.

Para entender melhor, as experiências que provocaram mudanças na prática docente, acesso à concepção experiencial de Dewey (1938). Para esta análise, destacamos o princípio da *"*continuidade*"*, o qual considera as experiências passadas, entendendo-as como acontecimentos que afetam ou vão interferir nas experiências subsequentes, tendo as anteriores como referência para as que serão vividas *a posteriori*. Outro ponto destacado pelo autor são as marcas impressas em cada experiência, sejam elas negativas ou positivas.

Destacamos também que as experiências vivenciadas pela "pessoa-professor", em movimento contínuo, servem como contributos para despertar e viabilizar o desenvolvimento de atitudes docente, sejam elas favoráveis ou desfavoráveis. A concepção de atitude à qual nos referimos é compreendida como dispositivo estruturante, o qual considera as experiências anteriores, partindo do princípio de que a formação de atitudes acontece "[...] mediante a sua aprendizagem, num determinado contexto, de interação, no qual, através das relações interpessoais com outros significativos". (TRILLO, 2000, p. 221). Assim sendo, o autor adverte que as atitudes produzidas pelo professor decorrem da relação estabelecida nos espaços perpassados por ele, seja na escola ou em lugares externos a ela. O contato do docente com as diversas experiências vivenciadas pode contribuir para que ele assuma novas atitudes ou reforcem as que já construiu frente às crianças, aos professores, à comunidade escolar, aos pais. Contudo, o processo experiencial do professor será condutor de suas atitudes (GONÇALVES, 2019) gerando-lhe conhecimento para o exercício do seu papel no contexto escolar.

Com relação à aprendizagem na docência situada no envolvimento das experiências pedagógicas vivenciadas pela "pessoa-professora", é possível perceber como os acontecimentos no chão da sala de aula podem se configurar fenomenologicamente como aberturas para que novos olhares sobre a docência questionem valores e atitudes anteriormente estruturados, produzindo novos modos de ser docente. Tal movimento permite as professoras não apenas o encontro e reencontro com o experienciado, mas produz novos significados sobre o vivido, passando a redescobrir-se como professor em uma consciência da existência e da necessidade de uma boa pedagogia para alcançar sua subjetividade educativa

(CARABAJO, 2018). Isso se faz e se (des)faz a partir das diversas interações existentes na experiência docente, dentre elas a relação pedagógica, leva-nos a busca da Pedagogia Compreensiva vanmeniana como apoio para compreender melhor o que se passa na experiência relacional entre os adultos (professores) e as crianças.

Assim, o fenômeno da relação pedagógica que emerge é de natureza singular, única e diferente em determinado encontro. Não é qualquer encontro estabelecido entre os sujeitos, professor e aluno, que pode ser compreendido como uma efetiva relação pedagógica. Para que se configure como tal, é necessário que efetivamente haja uma interação estabelecida entre os sujeitos envolvidos e que através dela desperte uma vinculação e uma afetação mútua. A despeito disso, Van Manen (2010, p. 87, tradução nossa) assinala que a relação pedagógica se configura como:

> [...] uma experiência de vida que é importante por si mesma [...] não é simplesmente um meio para um fim, mas encontra seu significado em sua própria existência [...] é uma parte da própria vida, e não apenas um meio para amadurecer.[38]

Não se trata de uma relação apenas afetiva ou amistosa, mas do estabelecimento de algo mais profundo em um encontro entre o educador e seus aprendizes que aos poucos vai transformá-lo em um educador genuíno, já que este é mobilizado pelo acontecer das interações existentes tendo propósitos intencionalmente produzidos em sua ação. Como apontam as professoras sobre suas experiências:

> *Eu sinto que eu..., as experiências que eu tive me deram bastante bagagem, assim subsídio, para estar com Educação Infantil. Hoje em dia, eu sei lidar mais com as crianças do que quando eu iniciei, eu sei dialogar mais com as crianças. Então essas experiências foram importantes para eu ouvir as crianças. [...]. As minhas experiências enquanto professora agora me deram bagagens para saber lidar mais com as crianças da Educação Infantil e com as outras crianças também.* (Linha).

> *Muitas vezes, a gente vem com planejamento, as crianças trazem outras demandas e a gente vai modificando aquele planejamento conforme a demanda deles, conforme eles vão criando, eles vão trazendo. Eu tenho muito disso, eu gosto muito da roda de conversa [...].* (Barbante).

[38] Texto original: "[...] una experiencia de vida que tiene importancia en sí misma y por sí misma […] no es simplemente un medio hacia un fin, sino que encuentra su significado en su propia existência […] es una parte de la vida misma, y no simplemente un médio para madurar".

> *[...] eu nunca quis ser professor padrãozinho, esse professor que entra na sala e que o menino faz uma pergunta. 'Menino muda de assunto que esse não é assunto pra gente conversar aqui não!'. Vamos conversar sobre isso sim, vocês não querem falar sobre isso não? Tudo bem, esquece, vamos falar sobre...* (Tesoura).

O ponto de atenção nos depoimentos acima se dirige para experiências de vivenciar o diálogo, não como retórica pedagógica, mas como efetiva essência existencial da relação pedagógica com as crianças, implicando assunção de atitudes de convicção no poder da escuta sensível para que a expressão do "ser" criança se manifeste na sua singularidade pedagógica. Termos como "ouvir as crianças", "conforme eles vão criando, eles vão trazendo" e " vamos conversar sobre isso sim" manifestam a perspectiva de validação das capacidades construtivas trazidas pelas crianças nas interações pedagógicas.

O cotidiano docente ajudou Linha no desenvolvimento de competência de como lidar melhor no diálogo e na escuta com as crianças gerando conhecimentos e nova postura diante da sua atuação. Barbante aponta que nos momentos em sala de aula foi instigada pelas crianças a ter outra percepção sobre a condução do seu planejamento, essa atitude de Barbante nos faz aferir sua mudança de percepção sobre o planejamento, atribuindo-lhe compreensão mais flexível sobre o planejado, rompendo a consciência de que ele não é estanque, pode ser modificado pela intervenção ativa das crianças. Tesoura também demonstra valorizar as contribuições das crianças para as vivências em sala de aula. Na relação entre professores e crianças, através do contato cotidiano, é possível evidenciar mudanças em sua atuação pedagógica apresentando novas posturas frente às demandas no cotidiano educacional que possuem um potencial formativo mais protagonista e autêntico.

As falas das professoras elucidam como tais situações vivenciadas pela relação estabelecida entre professor e aluno provocam outros movimentos em sua atuação docente. A ligação entre aprendiz e aprendente se desenvolve num modo próprio de agir dos professores apontando como propósito valorizar a escuta das crianças, sendo o professor tocado e influenciado em suas ações pelo contato com os alunos. Mesmo sendo diferentes as ocorrências vivenciadas pelas professoras, a interação colabora para que elas sejam afetadas em suas percepções e ações

levando-as às mudanças no modo de agir. Uma vez que “Viver é sempre viver sob a influência do mundo”.[39] (VAN MANEN, 2010, p. 93).

No contexto das interações, a dimensão sobre a infância precisa ser considerada e ao professor da EI cabe inteirar-se dos novos sentidos sobre a natureza do universo infantil, trazendo um olhar na perspectiva de pluralidade para os grupos infantis e de infâncias. Dessa maneira, Adriana Friedmann (2015) pondera a relevância das contribuições da Antropologia ao falar de “crianças” e “infâncias”, reportando-nos ao diverso e ao particular, em uma implicação a considerar infância como uma construção social, percebendo as crianças enquanto sujeitos sociais e produtores de culturas. Tal modo de pensar sobre a infância desconfigura a visão centralizadora atribuída ao docente e permite um encontro com o mundo infantil, ao qual o professor necessita estar aberto e refletir sobre a “[...] concepção que possuem da criança e da infância, a fim de provocar novos olhares, novas interações, novas ações”. (TOSATTO; PORTILHO, 2014, p. 155-156). A possibilidade da reflexividade dos docentes, tendo como ponto de partida as infâncias reais, pode gerar-lhe outras percepções e espertezas sobre sua profissionalidade e professoralidade, entendendo as realidades possíveis, desconstruindo conhecimentos técnicos alicerçados e cristalizados passando a apropriar-se de outras produções sobre as infâncias, sendo convocado a rever e reorientar sua prática.

Ainda na linha da mudança profissional do professor, Flores (2014) acredita que a modificação dos sujeitos tem a ver com a maneira deles perceberem o mundo, com as experiências particulares de cada pessoa e pertencimento aos grupos. Tal deslocamento pode ser configurado como uma situação pedagógica, considerada como uma situação peculiar, também caracterizada como circunstâncias ou condições favoráveis para se constituir em um lugar de ações pedagógicas (VAN MANEN, 2010), muitas vezes inesperadas, mas com uma finalidade capaz de propiciar uma experiência pedagógica a partir do vivido com as crianças. Tal experiência também pode ser criada “[...] a finalidade do educador, pela forma como o educador se vincula à criança, conforme a forma como o educador ‘pertence à criança’”.[40] (VAN MANEN, 2010, p. 86, tradução nossa). Assim, as ocasiões de

[39] Texto original: “Viver es siempre viver bajo la influencia del mundo”.
[40] Texto original: ““[...] el propósito del educador, mediante la forma em que el educador está ligado al ninõ, según el modo en que el educador ‘pertence al nino’”.

vivência do professor, planejadas ou inusitadas, podem gerar situações pedagógicas carregadas de provocações conscientes e intencionais advindas do trabalho experiencial com as crianças.

O vivenciado no espaço de encontro pedagógico, no contexto da escolar, entre a professora e seus alunos, poderá propiciar momentos de indagações e reflexões uma vez que: "É fundamental, na Pedagogia, sempre perguntar como a criança vivencia a situação".[41] (VAN MANEN, 2010, p. 91, tradução nossa), sendo uma indagação inicial que lança o olhar fenomenológico para um sentir/pensar/agir sobre o seu fazer docente. Assim, a situação pedagógica propõe vivenciar com as crianças os momentos do cotidiano escolar, sendo nela produzido o momento pedagógico. Van Manen (2010, p. 56, tradução nossa) demarca a situação pedagógica como: "é o lugar da ação pedagógica, da prática pedagógica cotidiana. O momento pedagógico situa-se no centro desta práxis".[42] Para que a situação pedagógica se transforme em momento pedagógico é necessário considerar a intencionalidade do professor em sua ação reflexiva, com interesse e motivações pedagógicas voltadas para as crianças.

Pensar no momento pedagógico, para Van Manen (2010), é essencialmente indagar sobre como as crianças estão cotidianamente experimentando suas experiências e, partindo dessa preocupação, perceber a correlação entre o mundo da criança e a significação da "vida pedagógica" como relação qualificada por uma intencionalidade formacional.

As crianças provocam recriação nos repertórios pedagógicos dos docentes, interrogando e provocando inquietações que surgem das mais simples às mais complexas situações pedagógicas. Desse modo, ao mencionarem sobre como suas docências vêm se constituindo, Barbante e Linha relatam reflexões desencadeadas pela percepção de questões teóricas e práticas presentes em sua sala de aula.

> *Se aprende a ser professor de Educação Infantil sendo. No estudo, não apenas na prática, você precisa saber relacionar teoria e prática. A gente cai numa falácia muito grande no início do processo formativo quando a gente diz assim 'Ah isso não vai me ajudar em nada!'. Então muitas vezes nós vamos falar e nós vamos ouvir isso né: 'Ah que nada! Vixe! para quê que eu quero falar sobre esse autor? Aff Maria! Ele só fala e tal não sei o quê...'. Mas, quando a gente chega na sala de aula a gente percebe que a gente aprende a ser professor é nesse movimento realmente de junção entre*

[41] "Texto original: "Es esencial, em Pedagogia, preguntarse siempre como experimenta la situación el niño".

[42] "Texto original:"es el lugar de la acción pedagógica, la prática pedagógica cotidiana. El momento pedagógico está situado em el centro de esa práxis".

> *teoria e prática de refletir do que tá escrito né, refletir a sua prática, ainda tem isso que eu acho que é um grande ganho.* (Barbante).

> *Ah, é o dia a dia! A gente assim como eu digo... Eu saí da faculdade, eu não saí professora, eu saí com aquele pensamento do que é ser, teoricamente, o que é ser professor. A gente não sabe o que é ser professor até estar lá. O conhecimento teórico é muito importante para a gente estar ali relacionando, tá mudando nossas atitudes, porque quando a gente tá ali a gente... 'Poxa aquele teórico falava sobre isso! E eu tô vivenciando isso!', 'Como é que eu posso mudar isso aqui?', aí 'como é que eu posso modificar essa experiência que eu tô tendo?'.* (Linha).

A premissa da necessidade da não separação entre teoria e prática nas epistemologias compreensivas é um desafio enfrentado com maior consciência, e não raras vezes com certo choque de realidade, no momento da entrada inicial na profissão, momento definido como experiência vivida complexamente em dois processos mutuamente implicados: "sobrevivência e descoberta".

> O aspecto da 'sobrevivência' traduz o que se chama vulgarmente o 'choque do real', confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou-me a aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer facer, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc.
> Em contrapartida, o aspecto da 'descoberta' traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional [...]. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Barbante, antes de sua atuação em cenário escolar, questionava-se sobre como a teoria iria ajudá-la em seu exercício profissional, podemos intuir em como "sobreviver" diante da complexidade da sala de aula e da validade das teorias estudadas na formação inicial para tomada de decisões na condução do ato pedagógico. Sua ida ao cotidiano escolar a fez perceber a importância da teoria alinhada à prática. Refletir e reconhecer a importância da relação possibilitou-lhe um olhar qualificado sobre *práxis* docente ao reconhecer a importância das construções epistemológicas do campo da Pedagogia para a atuação profissional. Tal processo provocou-lhe mudança na concepção sobre as teorias aprendidas ao longo da formação inicial. Linha, por sua vez, aponta para a perspectiva da singularidade dos processos de subjetivação que estruturam as relações pedagógicas, ainda que não desconsidere o caráter estruturante da escola enquanto instituição. Tal singularidade mobiliza e atualiza as teorias de forma hermenêutica e fenomenológica. Constituir-se

professor configura-se como um complexo processo de articulação entre experiências instituídas e instituintes, e essa reconfiguração ocorre no ato em si, em situação situada, corporificada, encarnada! Produzir sentido para as teorizações a partir da imersão na prática é uma experiência essencialmente fenomenológica trazida por Linha!

Vivendo o cotidiano escolar e da sala de aula, ela percebe os momentos que lhe despertaram questionamentos sobre como poderia tornar-se uma profissional melhor, no desejo de mudar suas atitudes a partir da reflexão da relação entre teoria e prática. A interrogação fenomenológica parece ser: o que o ato docente faz em mim? Como aprendo Pedagogia em relação com os estudantes? Que repertórios experienciais, cognitivos e conceituais acesso? O que nos faz aferir a importância da relação teoria e prática por gerar reflexão em busca de um movimento de mudança para melhorar seu fazer pedagógico se situa agora na dimensão de uma intencionalidade pedagógica percebida em ato a prática reflexiva, segundo a fenomenologia, é uma característica humana que se manifesta em diferentes graus de profundidade e de vivências.

> A reflexão é uma vivência humana porque corresponde à capacidade que os ser humano tem de se dar conta do que está fazendo. Ele tem a capacidade de perceber e registrar aquilo que percebe, e de se dar conta de que está vivendo o ato da percepção. (ALES BELLO, 2006, p. 33).

A afirmação de Linha *"a gente não sabe o que é ser professor até estar lá"* explicita o fundamento da fenomenologia que é partir das coisas mesmas! Partir da relação pedagógica mesma, de sua vivência encarnada, para, a partir dessa vivência produzir sentidos, novos sentidos inclusive para as teorias! É nesse sentido que o mundo é simultaneamente comum e singular, conceitual e prático! É o processo de olhar novamente como produzimos os conceitos e as lentes interpretativas a partir da realidade vivida que nos dá certa imunização para não cairmos na pura metafísica e no transcendentalismo.

Linha percebe a realidade pedagógica que se manifesta concretamente – determinada escola, determinadas crianças, determinado contexto sociocultural – para desenvolver capacidades de interconexões entre o vivenciado e o teorizado: *"'Poxa aquele teórico falava sobre isso! E eu tô vivenciando isso!', "Como é que eu posso mudar isso aqui?" Aí como é que eu posso modificar essa experiência que eu tô tendo?"* (Linha), sendo esta uma aprendizagem que se desenvolve ao longo das

experiências. Entendendo que compreender e vivenciar o contexto são atos essenciais no âmbito educacional e que o conhecimento teórico confere ao docente repertórios para enfrentar conflitos da docência, Barbante e Agulha vivenciam o ato perceptivo como conteúdo importante de formação para atuação docente. O ato perceptivo docente precisa ser qualificado, sensibilizado, em resumo, formado! Perceber o mundo da infância em sua multidimensionalidade é o grande desafio para os programas de formação que procuram sair da dualidade teoria/prática.

A importância do cuidado nessa relação teórico-prática "[...] refere-se à necessidade de refletir sobre essa convivência. Essa reflexão pedagógica visa compreender a importância pedagógica de cada acontecimento e situação [...]".[43] (VAN MANEN, 2010, p. 56, tradução nossa) e junto com a teoria auxiliar em prol da sua transformação.

Dessa perspectiva fenomenológica, conforme aponta Menen na citação acima, cuidar da relação pedagógica é cuidar da dimensão acontecimental que se fundamenta na qualificação e adensamento do campo perceptivo. Não vivenciamos todos igualmente a realidade da sala de aula porque estamos em campos perceptivos singulares e, dessa forma, produzindo níveis de reflexividade e de presença também singulares. Reflexão é uma vivência, e, como vivência pode se manifestar em diversos níveis de complexidade e profundidade. Como possibilidade, a Fenomenologia nos propõe maneiras de presença no mundo que vão de um baixo a um alto grau de consciência e problematização das experiências. A título de exemplo, um professor pode assumir que sua função é "educar", mas nem chegar a se questionar o que é mesmo "educar", e passa a cumprir as determinações e planejamentos externos permanecendo em um nível reflexivo de baixa densidade. Ou, contrariamente a tal posição, refletir em profundidade, a partir da realidade que se manifesta concretamente para ele, interrogar sobre o que seria mesmo educar, produzindo uma presença mais autônoma e protagonista em seus atos pedagógicos.

Os pontos cruzados na docência, o movimento dos fios para composição e arremate da docência referem-se às diversas formas de presença e de ser no movimento instituinte dos atos pedagógicos presentes no processo de construção do desenvolvimento profissional docente.

---

[43] Texto original: "[...] refiere a la necesidad de reflexionar sobre dicha convivencia. Esta reflexión pedagógica pretende comprender la importancia pedagógica de cada acontecimento e situación [...]".

No âmbito do desenvolvimento profissional, evocamos o modo de pensar de Schön (2000) sobre a “reflexão”, como algo complexo que leva o sujeito a um grau de consciência sobre os fatores presentes nos acontecimentos e incidindo em formas mais autônomas e autênticas em seu agir e operar. Diante das dificuldades e dos desafios do contexto do trabalho, o olhar reflexivo sobre “a forma de se manifestar” das coisas desafia seu pensar para o fenômeno emergente e para si mesmo. Ainda nessa reflexão, como ressignificação, a professora Barbante partilhou:

> *Não é só você planejar a sua aula, mas é você refletir a sua aula. Porque não adianta, eu posso ser um ótimo planejador, mas eu só planejo, planejo, planejo, sem revisitar o que eu fiz. Eu acabo pecando porque eu não consigo perceber onde eu errei, onde eu acertei e o que as crianças precisam. Então a partir do que é planejado e do que acontece na sala de aula, porque não vai ser necessariamente também que a gente planeja.*

“Refletir a sua aula”, como experiências propostas às crianças, como processo de produção de sentido remete a pensar no ato pedagógico como movimentos. Que tipo de movimentos? Movimentos de encontro com o outro! No planejamento descolado da realidade da sala de aula, reduzido à aplicação instrumental dos conteúdos previamente definidos, ocorre o movimento da reprodução dele: a invisibilidade das crianças reais, encarnadas, vivas, curiosas que se manifestam provocando pequeno caos na aula planejada! A curiosidade costuma ser inquieta e pouco disciplinada! Esse movimento invisível da participação das crianças na construção do planejamento nos provoca a pensar sobre a concepção de planejamento que o trata em

> Em alguns casos, o ato de planejar torna-se, muitas vezes, mais em uma ação burocrática para atender às exigências do sistema de ensino do que, de fato, uma prática intencional e reflexiva no exercício da docência na Educação Infantil. (SANTOS, M. O., 2021a, p. 266).

O que se percebe, muitas vezes, é a realização do planejamento como algo *pro forme*, prescritivo ou em uma lógica de preenchimento de tabelas. Sem considerar a dinamicidade e vivacidade do “currículo do cotidiano escolar”, muitas vezes porque o planejamento não parte do observado ou das diversas singularidades e subjetividades da EI, colocando a criança como centralidade da Educação e a intencionalidade da professora. Como nos diz Marlene Oliveira dos

Santos (2021a), o planejamento é o espaço potente de diálogo e reflexão entre os interesses das crianças, a intencionalidade das docentes e uma relação com a práxis pedagógica.

O relato de Barbante revela a percepção de que as experiências do cotidiano, através dos atos pedagógicos e do planejamento, podem ser potencializadoras e geradoras de um movimento reflexivo – que suscite abertura para novos acontecimentos na sala de aula, com possibilidade de deslocamento e transformação não apenas em sua ação, mas também das crenças implícitas, uma vez que "A reflexão pedagógica busca compreender a importância pedagógica de cada acontecimento e situação [...]"[44] (VAN MANEN, 2010 p. 56, tradução nossa) da vida escolar vivenciada pelo professor, orientando sua ação presente e o favorecendo compreender ações passadas e futuras. Entendendo que a prática reflexiva "[...] deve ir para além do nível de acção até o nível de crenças, das ideias, do conhecimento e dos objetivos subjacentes – ou da autocompreensão e da teoria educacional subjectiva". (KELCHETERMARS, 2009, p. 91).

Portanto, trata-se do investimento em uma reflexão mais profunda, que atinja princípios éticos e morais que influenciam a maneira de sentir, pensar e agir dos professores. A construção desse professor reflexivo é ininterrupta, um processo contínuo e de profundidade (PIMENTA, 2008). Através dessa profundidade reflexiva, o professor desenvolverá, dentre outras, competências atitudinais promotoras de mediações educativas comprometidas com formação de sujeitos protagonistas e autônomos. Além de desenvolver os aspectos subjetivos:

> Os professores – que partilharam suas experiências no laboratório de reflexividade docente – colocam-se na profissão a partir de uma subjetividade forte. Não estão em busca de receituários que lhes ofereça garantias de estabilidade artificiais, estão, pois, conscientes da complexidade da docência. (FORNARI; ANJOS, 2013, p. 47).

Com a desestabilização de crenças artificiais e instrumentais, quebra-se uma lógica organizada exclusivamente pela aplicação de técnicas e receituários, percebendo, a partir da abertura para o vivido, outras lógicas de como olhar e conceber o mundo profissional e de "vir-a-ser" um "sujeito-professor" capaz de elaborar, autonomamente e reflexivamente, seu modo de trabalho em prol das

[44] Texto original: "La reflexión pedagógica pretende comprender la importancia pedagógica de cada acontecimiento y situación [...]".

crianças, encorajando-se a relacionar-se criticamente com as prescrições que desautorizam o professor como ser pensante e sujeito no processo formativo. Assim, a postura reflexiva desloca um papel passivo e centralizador do professor, por deixar de ser o centro do conhecimento para torna-se um sujeito em uma busca contínua de conhecimento em ato, pois uma experiência educativa tem de "[...] ser uma experiência inteligente que surge da ação do pensamento reflexivo. Assim, a reflexão é parte integrante da experiência que, por sua vez, 'subentende uma associação de fazer e experimentar'". (DEWEY, 1938, p. 165).

Esse pressuposto da importância da reflexividade nos atenta para o processo em que o sujeito vai experimentando e vivendo sua vida vivida, retroalimentando saberes adquiridos fora ou dentro da sua prática profissional (TARDIF, 2008), permite ainda que esse professor passe a construir, experimentando a si e a sua professoralidade e profissionalidade docente, e, em diferentes dimensões de sua prática, no processo de validação da prática cotidiana. Desenvolvendo um repertório que influencia no refinamento de suas ações da prática cotidiana (PEREIRA, 2016; SANTANA; PEREIRA 2019), causando provocações no seu "ser docente". Como nos mostram as narrativas abaixo:

> *Não, eu mudei muita coisa, muita coisa a gente tem que mudar, cada ano é uma turma diferente, são alunos diferentes, são necessidades diferentes e a gente vai trabalhando de acordo com cada necessidade. Eu acho assim, que todos os alunos que eu tive todas as turmas nenhum aluno foi..., eles não foram iguais, nenhum. Tem algumas coisas assim parecidas, mas são totalmente diferentes e aí aquela ... que começou em 2017 não é a mesma que começou, que está, em 2021. Porque quando eu comecei, eu me frustrei, eu tinha uma ideia diferente da Educação. [...] Ah, é o dia a dia! a gente assim como eu digo, eu saí da faculdade eu não saí professora, eu saí com aquele pensamento do que é ser, teoricamente, o que é ser professor. A gente não sabe o que é ser professor até estar lá.* (Linha).

> *Eu acho que cada dia a gente vê que há mudanças, porque com o avanço as crianças que vão chegando a cada dia são diferenciadas [...]. A cada dia você precisa estar sempre em formação. [...]. Então, isso faz com que você precise estar buscando novas coisas, novos modos de trabalho, novas tecnologias novos avanços de estudo. As crianças vão evoluindo, então a cada dia você precisa estar evoluído. Então a professora que entrou em 2015 não é a professora que está hoje, isso é fato! O olhar sensível está cada vez mais, você cada vez algo a mais porque as crianças estão cada vez mais chegando com outras necessidades, outras demandas que você precisa dar conta. Então, você precisa se renovar o tempo todo, porque se você não renova a criança vai passar por você e você não vai conseguir dar conta.* (Lã).

Partir e valorizar o "ser" das crianças reais, compreender o contexto social local e geral em que as crianças concretas que estão no ambiente escolar

construíram seus sentidos e suas referências é uma aprendizagem formativa suscitada pelo contato com a prática e que, conforme expressa nas falas de Linha e Lã, possibilitam construir novas aprendizagens do ser professor.

A concretude da vivência com suas turmas fez Linha atentar-se para a dimensão das diferenças e idiossincrasias das crianças como polo necessário de atenção do docente na construção do ato pedagógico, portanto, demandando uma mediação e uma postura diferente da que pregava a didática tradicional com sua ideia comeniana da possibilidade de um dispositivo para ensinar tudo a todos. Além de podermos aferir que é o contato com essa heterogeneidade que faz as professoras Linha e Lã serem afetadas por cada criança no seu modo de "ser pessoa" transformando seus modos de "serem professoras". Por isso, é possível intuir que Linha não é a mesma enquanto sujeito nem enquanto profissional pelo contato com a diversidade dos modos de ser crianças que foi lhe exigindo olhar específico e sensível para cada criança, trazendo mudanças em seu "ser professora" ao ser provocada na realização de diferentes práticas pedagógicas.

Mudanças culturais e tecnológicas cada vez mais velozes na contemporaneidade colocam na cena social formas diferentes e, em muitos casos, desiguais, de participação e consumo dos bens produzidos, indo do leque de possibilidades de total integração e consumo à mais drástica exclusão. As infâncias contemporâneas são afetadas pelos processos de subjetivação hegemônicos de tentativa de ordenação do mundo pela lógica do consumo. Não é à toa que se criam necessidades artificiais de consumo para o público infantil e grandes empresas de *marketing* pesquisam e implementam formas de fomentar o consumo nesse segmento de "consumidores". Como as crianças não desenvolveram competências cognitivas para reconhecer prioridades, acabam querendo tudo e sendo presas fáceis para as forças desses processos de subjetivação que fazem girar a lógica do consumismo. Uma das forças que podem disputar sentidos é a força formativa da infância, da qual os docentes são os agentes principais. Para não cair na fácil armadilha da racionalidade binária do certo/errado, podemos contar com Canclini (1995), que nos fornece ampla chave teórica para pensarmos formas de consumo consciente e fomentadoras de cidadania ativa.

Feita essa digressão, retomamos a realidade das crianças que chegam às suas salas de aula como sujeitos em formação, esse tem sido um dos fatores essenciais de necessidade de movimentação e transformação na docência e em seu

“ser docente”. Os aspectos singulares das crianças têm lhe instigado e orientado novos modos de trabalho conduzidos pela necessidade de problematização do sentido do ato pedagógico contextualizado. Lã reconhece que a professora ingressante na creche-escola há sete anos não é a mesma, no fluxo e nas dinâmicas de mudanças culturais, econômicas e sociais, tem renovado e modificado seu olhar sobre modos de perceber a criança e as infâncias.

Ambas as professoras se deram conta de que precisam recorrer a diferentes estratégias, principalmente para melhor compreenderem os processos de subjetivação das crianças que produzem novas culturas das infâncias, passando gradualmente a refletir sobre cenários contemporâneos, com ações diferentes e evidenciando mudanças decorrentes do espaço escolar enquanto espaço de expressão da vida vivente, com suas contradições, complexidades, conflitos e possibilidades de atuação. Já que ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço escolar em sua atividade cotidiana, também são modificados e reconstruídos enquanto profissionais (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

A problematização tecida até aqui da reflexão em torno dos processos de subjetivação, implicados no movimento do constituir-se professor e da profissionalidade e professoralidade, destaca as marcas que o compõe, atravessados por suas experiências formativas, possuindo suas singularidades, construindo sua subjetividade de modo processual e permanente nas dimensões coletiva e individual (SOUZA, 2015). Com isso, possibilitando um olhar diferenciado para os estudos sobre a formação docente no campo da EI.

No Brasil, até hoje, a EI paga a conta histórica de ter se constituído no contexto de uma sociedade patriarcal e colonizada, na qual se compreende a dimensão de sua feminização e de seu impacto na luta para constituição da profissionalização desse segmento. Dessa forma, torna-se essencial refletir sobre o sentido do ser professor da EI. Para tanto, aproprio-me de um conceito fundamental: professoralidade.

A professoralidade pode ser entendida como um conjunto de características fundamentais desenvolvidas pelo professor referente às dimensões cognitiva, atitudinais e valores próprio da profissão docente (FLORES, 2014), sendo essa profissionalidade adquirida na dialética dos contextos sociais, culturais e institucionais que delineiam sua prática educativa. Tal perspectiva coloca o professor

e suas práticas como elementos centrais da profissão atribuindo, portanto, novo foco para a dimensão pessoal e subjetiva da construção de sua docência. Como modo de complementar essa construção, a qual é movimentada por tais contextos, trazemos a professoralidade a partir da abordagem de Marcos Villela Pereira (2016), compreendida como uma “marca” que vibra de modo forte e interage com a subjetividade docente, sendo esse um estado de risco e desequilíbrio permanente, o qual irá compor o ‘jeito de ser’ do professor e alimentar sua construção permanente para poder navegar no seu campo individual e nos espaços coletivos. Agulha complementa os relatos anteriormente mencionados ao destacar também o contexto de interação em sala:

> *Na verdade, assim, a relação com as crianças por mais que a gente tente, por mais que eu tente manter aquela relação ali de professor-aluno, não tem como, porque você tá lidando com a criança, que na maioria das vezes o único aconchego e compreensão e proteção que ela tem é o seu, é da escola. Então, por vezes, a gente acaba ultrapassando uma linha, que não é só a linha do professor e aluno. Mas, às vezes você acaba se envolvendo com aquela criança que não tem uma cueca e você acaba conseguindo uma coisa doada para dar essa criança ou até mesmo comprando. Então vai além, não é só aquele contato do aluno que chega, professor dá aula e o aluno vai embora. Tem muito isso da escuta, você poder ajudar aqueles conflitos que a criança tá passando, é isso! Eu acho, não tem como ser só professor, só o professor [...].* (Agulha).

Agulha destaca como na interação com as crianças os acontecimentos impactam o seu modo de agir, passando a se preocupar não apenas com as especificidades da prática educativa, mas no desenvolvimento de ações sensíveis e humanizadas. Percebemos também que, às vezes, o princípio do cuidar, presente na EI, é ultrapassado podendo interferir ou gerar um engano ou inversão do seu papel.

Além dessa relação com as crianças, os professores apontam também que a relação entre os pares impacta o movimento de construção da docência. “Cada professor(a), na relação com o outro, com seus conhecimentos, saberes da experiência e com as condições de trabalho asseguradas vai, dia a dia, tecendo a sua profissionalidade” (SANTOS, M. O., 2021b, p. 117), como relata Linha

> *E assim o diálogo com os professores, com outros que têm experiência e aí eu..., a gente..., se a gente se torna professor na experiência. Não vai pronto, se você me perguntar assim se eu ainda acho que eu tô pronta, pronta, eu não tô não. Ano que vem é outro desafio, desafios que a gente vai aprendendo com os alunos aprendendo com as experiências diárias. A experiência com os colegas é muito boa,*

> *apesar de algumas questões que a gente tem contraditórias, mas assim... muitos colegas têm me ajudam e eu acho que eu também tenho ajudado eles, eu acredito também.* (Linha).

O depoimento acima reforça a inferência fenomenológica do caráter existencial e relacional da construção da realidade, especificamente no caso desta pesquisa, da realidade educacional na EI. Linha, ao mencionar sobre como vem se constituindo docente nos desafios do cotidiano, destaca o diálogo com seus pares, como um movimento importante nos processos de profissionalização, explicitando a importância dos saberes práticos, sendo esse um processo de construção permanente. A troca de experiências cria cenários de investigação da própria prática a partir dos questionamentos, promovendo deslocamentos de crenças individuais e teorias implícitas no seu modo de ser docente. Nesse sentido, percebemos a importância do professor acessar meios que lhe oportunizem discutir, refletir colaborativamente, trocar experiências e saber interrogar sua própria prática, seja sobre os aspectos teóricos ou práticos do seu contexto de trabalho com os pares, pois é nessa rede de apoio que os encontros complexos e problemáticos dos sujeitos são afetados.

> Dependendo dos efeitos produzidos pelos encontros, o sujeito é praticamente 'forçado' a questionar e produzir sentidos àquela experiência que emergiu ao acaso e que, sem consulta, desorganizou um modo de viver até então desconhecido. [...] A vida se desenrola nesse campo complexo do qual fluem ininterruptamente os dados e os acontecimentos. (MANSANO, 2009, p. 115).

Nessa experiência dos acontecimentos, em que há encontros despercebidos, existem aqueles marcantes que são capazes de provocar e produzir no sujeito outros caminhos em movimentos de se desfazer e se refazer continuamente (PEREIRA, 2016), como relatam as professora Agulha e Lã:

> *E hoje eu trabalho num lugar em que nós somos a equipe que uns mais outros menos, mas a maioria a gente frequenta a casa, tem contato com a família estamos o tempo todo juntos. Então nós não somos mais colegas apenas, colegas de trabalho, a gente mantém uma relação uma relação muito boa! Se um sofre, todo mundo sofre; se um ri, todo mundo ri. Se um tá com problema todo mundo tá com problema, e por aí. Um ambiente bem harmônico graças a Deus!* (Agulha).

> *E a equipe de lá faz a diferença porquê [...] quando diz respeito ao aluno, o melhor para o aluno, a equipe se une e se une de tal forma que ninguém consegue quebrar esse elo. Então a equipe de trabalho faz toda a diferença lá na nossa instituição, as minhas colegas de trabalho, porque uma realmente ajuda a outra até com*

> *autoestima, até em situações particulares, a equipe te ajuda, te apoia. Se você está com dificuldade em algo, com algum aluno, você pede orientação a um a outra. Então isso faz toda a diferença! Se a gente trabalhasse em um ambiente em que todo mundo se odiasse, por mais amor que a gente tem pela educação não anda, porque precisa ter essa parceria e lá é diferenciado a gente tem uma equipe boa de trabalho, a equipe A... é Mara!* (Lã).

A voz de Lã se alinha às perspectivas teóricas que relacionam afetividade e conhecimento, destacando os impactos cognitivos das emoções. O sentimento de apoio e de compreensão gera emoções propulsoras ao trabalho colaborativo. Emoções positivas como aceitação, gratidão, interesse, satisfação e reconhecimento, citando as principais, fortalecem relações e vínculos. No polo oposto, emoções negativas como desconfiança, angústia, frustração, medo dentre outros, geram um fosso entre as pessoas. Considerando que há relações diretas entre emoções e ações, que a cada emoção mobiliza tendência para ação, entende-se a importância das pesquisas sobre a afetividade como metacognição.

Compreende-se, a partir das falas de Agulha e Lã, a consciência da importância do afeto e da criação de vínculos no ambiente profissional como condição para o desenvolvimento profissional pela via da experiência. Talvez ambas não tenham estudado esse tema durante a formação inicial e desconheçam teorizações mais densas sobre o tema. Entretanto, trazem da experiência um fomento importante para problematizar teoricamente esse fenômeno vital no campo formativo. Agulha revela sua percepção de que os vínculos estabelecidos entre professores ultrapassam o âmbito profissional, atingindo o pessoal. Através do contato entre colegas de profissão, criou-se um elo grupal. Lã reafirma que a experiência vivenciada no contexto escolar de colaboração e reconhecimento reverbera e expande para uma abertura de atitudes e ações cooperativas. As duas falas indicam o fator relevante do sentido de pertencimento a uma grupalidade específica que, mesmo entre diferenças e divergências, constrói um ambiente colaborativo, com harmonia entre as colegas, e de busca de respeito mútuo como condição para o desenvolvimento das crianças. O sentimento de colaboração e pertencimento fortalece a dimensão afetiva, através dos laços de amizade construídos como fios que entrelaçam a trama docente. Sendo evidenciado nos relatos o trabalho coletivo, na relação entre os profissionais, a partir desse laço, percebemos a escola como lócus de representatividade de um espaço social, no

qual se estabelecem vínculos entre as pessoas e elementos do convívio que refletem nas posturas pedagógicas.

Diante dessas narrativas, emerge a percepção da “pessoa-professor” como “sujeito”, como alguém que é impactado pelas experiências, coletivas ou individuais, e tem sua subjetividade docente tecida na produção de inúmeros componentes pelo dinamismo mutante da vida/vivida que vai tomando forma no contato e na participação das instituições, linguagens, tecnologias, ciência, enfim, de toda essa circulação que o sujeito faz na vida em suas múltiplas conexões (MANSANO, 2009). Desse modo, é possível construir um olhar diferenciado para os professores da EI, sobre acontecimentos que provocam a composição do “ser professora”. Pereira (2016) coloca uma questão sobre “como é ser professor” e “como se tornam” professores, sendo influenciados pelas dimensões subjetivas, enquanto pessoas, pelas vivências, cenários e contextos pelos quais perpassam e transitam (NÓVOA, 2022).

Os sentidos existenciais que deslocam a prática docente do professor, percebendo-o sujeito em sua prática individual e coletiva, são movidos por um campo de forças e pela relatividade de dadas circunstâncias representando uma performance (PEREIRA, 2016). Assim, esse certo “[...] conjunto de forças que agem entre si vão produzindo novos traços ou acordando traços adormecidos” (PEREIRA, 2016, p. 23), forças potencializadoras e causadoras da transitoriedade dos acontecimentos capazes de provocar movimentos no sujeito de fazer, desfazer e refazer-se a cada nova relação.

Nessa reflexão sobre a construção profissional e os acontecimentos que afetam a profissão do educador, as experiências docentes tornam-se compreensíveis nelas mesmas, porém não podemos reduzi-las ou situá-las num plano linear, mas em seu eixo progressivo, marcado por deslocamentos emergentes advindos do contexto externo, dos acontecimentos sociais, atingindo os espaços educacionais como ocorreu no início e na primeira onda do processo pandêmico da covid-19. Experiências que afetaram o cotidiano escolar “[...] em diferentes dimensões e intensidades a vida e a profissão dos(as) professores(as) da EI, das crianças e de suas famílias” (SANTOS, M. O., 2021b, p. 109), sendo capazes de provocar rupturas sobre o fazer docente despertando o desenvolvimento de outras competências, como relatam as professoras:

> *A convivência do dia a dia faz a gente amadurecer e... Por exemplo, essa pandemia mesmo..., a gente teve que mudar muitas coisas, o olhar tem que ser diferente. E você tem que mudar todo tempo, então o dia a dia faz a gente se tornar o que a gente é.*
> *Olhe, foi desafiador! Porque... como dar aula para meninos de 2 anos de idade? E aí eu e minha coleguinha C... tivemos que rebolar para dar aulas diferenciadas. A gente trabalhou mais do que qualquer tempo, na pandemia a gente trabalhava praticamente 24 horas, porque a gente precisava fazer algo que chamasse atenção dos meninos. Porque não adiantava colocar lá no grupo do WhatsApp atividade e tal, até porque a gente não trabalha com livros... é vivência, Grupo 2 é muita vivência. Então como a gente vai fazer essa vivência com o Grupo 2 se a gente tá tão distante dos meninos? Aí a gente teve que gravar vídeo aulas bem interativas, com músicas, com fundo musical, com temas, se fantasiar, se virar nos trinta, literalmente. Minha casa virava sala [...] tive que colar kami verde, porque eu tive que gravar as aulas no fundo, aí depois editar os vídeos, editar as falas, editar os bichinhos para aparecer. [...] Foi dureza, mas foi gratificante quando a gente viu os resultados e aí depois os meninos mandavam o vídeo de como estavam fazendo as atividades, tiravam fotos, a gente ensinou receita, os pais faziam receitas com os meninos e a gente fazia em casa. [...] Buscar a atenção da criança, e aquela criança que não interagia tinha que correr atrás para saber porque a criança não estava interagindo, porque o pai não estava conseguindo realizar a atividade com a criança [...]. A gente além de estar gravando aula, editando vídeo, ainda tinha essa outra parte que a gente acabava na escuta do pai, o pai às vezes pedia conselho de como estar lidando com aquela criança, quando a criança faz birra o que é que a gente fazia em sala de aula, então não foi fácil não.* (Lã).

Lã relata as transformações e impactos causados nas aulas no período inicial da pandemia. Houve mudanças necessárias para criar mínimas condições de interação e busca de estratégias para (re)fazer sua prática docente, diante do afastamento social. Essa vivência possivelmente gerou questionamentos sobre as ações docentes e práticas didáticas: “como iniciar o contato com as crianças?”; “como elaborar atividades a serem realizadas no contexto das casas das crianças?”; “como fazer tudo isso se as crianças precisam de interação, ludicidade e menos exposição das telas?”; como é ser professora nesse contexto?”. Essas inquietações levaram as professoras a novas ações pedagógicas, uma vez que tais questionamentos se tornam mobilizadores de busca de resposta para a nova realidade pandêmica vivenciada, passando a perceber e analisar melhor as possibilidades.

Aos poucos, os questionamentos ajudaram a dar nova configuração ao contexto escolar, uma vez que esse ambiente sempre foi o lugar de estabelecer vínculos principais de mediações de conhecimento. As instituições educativas penetraram e atravessaram não apenas as casas das crianças, mas invadiram as residências dos professores. Sobre o deslocamento do contexto escolar, Nóvoa (2022, p. 29) menciona que

> Em poucos dias foi possível alterar o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais.

O autor relembra o cenário inicial da pandemia que exigiu do professor, pelas novas demandas de comunicação, conhecimentos de mediação tecnológica, criação em processo, (re)significação e (re)construção de sua prática. Muito intuitivamente, as atividades na EI foram sendo desenvolvidas de acordo com a intenção e concepção de cada escola, proporcionando atividades síncronas e assíncronas, gravações de vídeos para manter um pequeno contato de interação, disponibilização de orientações para as famílias realizarem atividades pedagógicas com as crianças. Nessa mobilização de recursos tecnológicos e pessoais para o trabalho, as demandas foram aumentando e o período pandêmico requereu em demasia dos docentes modos singulares de perceber sua docência em contexto tão adverso. Eles passaram, então, pelo processo de (re)descoberta, pois

> Como é inerente à profissão aprender, não foi diferente no contexto da pandemia. Aprender a ser professor(a) sem ter os olhares presencialmente das crianças foi sendo ressignificado, uma vez que pela câmera também é possível olhar e ver o outro. (SANTOS, M. O., 2021b, p. 131).

Diante das mais diversas ocorrências, os pressupostos que fundamentavam a docência na EI sofreram impactos e alterações em seu exercício profissional e no modo de se relacionar com as crianças necessitando atenção redobrada e um imenso empenho, maior que o já realizado anteriormente, além da busca por equilíbrio emocional, estudos e pesquisas para lidar com a docência na pandemia. Isso pode ser observado no relato a seguir:

> *E assim a gente não só fazia as aulas, a gente mandava atividades impressas também. E aí aquelas atividades a gente tava conversando com os pais, então tinha que pesquisar atividades que os pais conseguissem fazer, que não tivessem dificuldades e que ao mesmo tempo os meninos adquirissem habilidades necessárias para Educação Infantil com aquelas atividades. Foram momentos difíceis de pesquisa, a gente tinha que pesquisar, então não foi fácil para o professor não! Assim, particularmente eu acredito que a gente fez um bom trabalho! Tanto dos professores que eu conhecia e os meus trabalhos também foram bons!* (Linha).

Linha revela mudanças das atividades realizadas diariamente às quais precisou se adaptar, também sinaliza a mediação pedagógica como uma ação prático-teórica ampliada, que precisou incorporar toda a família. Assim como Lã, a docente Linha havia expressado anteriormente os desafios enfrentados para acessar o contexto familiar exigindo do professor a escuta sensível e sutil no acompanhamento da realização de atividades em casa e no retorno das propostas. As conversas e os diálogos estabelecidos em um fluxo das interações do momento de distanciamento social revelaram o papel importante e fundamental da postura do professor e, principalmente, de um dos elementos principais da construção de sua profissionalidade que é a atenção às formas e ao alcance das interações pedagógicas.

Reporto-me a Marlene Oliveira dos Santos (2021b), ao mencionar que os encontros presenciais foram substituídos pelo formato *on-line*, remoto, o qual foi mediado pelas câmeras, não compreendido de maneira simples pelas professoras. Essa incompreensão, muitas vezes, gerou nos docentes uma sensação de vazio e solidão, pela ausência física do outro que impossibilitou o contato do “olho no olho”, um dos maiores nutrientes do profissional da EI. O olhar tem uma função muito peculiar na convivência com as crianças participando da comunicação não verbal, que é aquela que expressa emoções através do corpo. Dessa forma, a comunicação não-verbal é um componente importante da *práxis* pedagógica, principalmente na EI, que é muito corporal.

A pandemia, portanto, trouxe enormes desafios para pensar a escola e o papel desempenhado pelos professores, desafiando-os a elaborarem outras formas de “ser professor” e redimensionando outros espaços de formação, como evidencia Agulha no trecho abaixo:

> *Então eu tive que estudar fazer um curso de como trazer e como montar minhas aulas de forma eficiente e curta já que eu tô com o público da Educação Infantil, tem que ser vídeos curtos de quatro minutos e isso exige o reinventar, você nunca tem um saber acabado eu tinha um saber sobre vida eu sabia montar uma aula usando as tecnologias, mas eu me vi no momento que o que eu sabia era insuficiente. Então eu tive que buscar mais e essa é a sensação o tempo todo.* (Agulha).

Percebe-se com a fala de Agulha que a pandemia impôs nova realidade de forma brusca, com a qual as professoras precisaram se adaptar. A docência remota trouxe desafios gerais, mas alguns específicos para EI que exigiram investimentos

em novas aprendizagens. Aprender a elaborar atos pedagógicos com a mediação de recursos tecnológicos trouxe a sensação de “não saber”, a percepção de estarem vivenciando desequilíbrios cognitivos gerou insegurança com os conhecimentos e saberes adquiridos para ser professora. Até então, ela os considerava suficientes, com o isolamento percebeu tal falácia, compreendendo que tinha aprendizagem insuficiente para lidar com crianças e família nesse contexto. Um momento de incertezas que despertou o investimento na renovação, busca de novos conhecimentos para mudar e readequar à sua prática docente. As experiências vividas por cada um desses sujeitos não podem ser ignoradas, como se nada tivesse ocorrido em suas vidas, com isso, percebemos que

> [...] os desafios enfrentados pelo(a) professor(a) foi a necessidade de reinventar suas metodologias e estratégias pedagógicas para a educação remota. O trabalho dos(as) professores(as) no contexto pandêmico representou um gesto de humanidade, de solidariedade e de respeito à vida [...]. (SANTOS, M. O., 2021b, p. 123).

Evidencia-se também que os conhecimentos “dominantes” sobre ser professor precisaram ser (re)pensados e impactaram seu modo de atuação, passando a serem professores a partir de outras perspectivas. Desse modo, com a fala de Linha, Lã e Agulha ratificam que a pandemia gerou

> [...] diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias. (NÓVOA, 2022, p. 25).

Não há dúvidas de que as experiências vividas na pandemia impactaram profundamente a dinâmica escolar, e de modo particular, a vida pessoal e profissional do professor. Vale ressaltar que essa nova dinâmica ampliou exponencialmente as tarefas diárias das professoras, trazendo sentimento de exaustão pelo aumento de atividades em busca de conciliar as tarefas domésticas, cuidado com a família, e precisando dar conta da sua jornada diária de trabalho, provocou abertura para novas possibilidades que trouxe diversas aprendizagens que foram incorporadas ao repertório dos saberes docentes e mobilizaram forças importantes para o autoconhecimento e o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Marlene Oliveira dos Santos (2021b) nos lembra que a docência tem características nômades, por isso tendendo a não se fixar por muito tempo em

apenas um lugar e pela capacidade de transitar por lugares e experiências distintas. Como vimos, o contato com as crianças da EI através das telas provocou movimentos e alterações no jeito de ser professor, de olhar a professoralidade e profissionalidade, pois, como dissemos anteriormente, os elementos consolidados no exercício da docência exigiam outros sentidos, outras competências e habilidades para o exercício da profissão. A pandemia, ao atingir todos os espaços do nosso planeta, ao provocar novas, formas de interação e convívio, também provocou novas aprendizagens e modificações nos saberes dos professores, nas diversas relações, em diferentes espaços e com diferentes sujeitos.

Através dessa experiência, percebemos também que “[...] a docência é um campo profissional marcado por atravessamentos políticos, econômicos e pedagógicos que tornam a profissão docente complexa e desafiante tanto antes, como durante e após a pandemia de Covid-19”. (SANTOS, M. O., 2021b, p. 110). Em meio a tantas adversidades, os resultados positivos no contexto escolar só foram possíveis com o movimento colaborativo entre os grupos de professores, sejam da mesma escola ou escolas diferentes em busca de um projeto inovador de vínculo e mobilização em prol da aprendizagem dos docentes e discentes (NÓVOA, 2022).

4.3 PONTOS INVISÍVEIS: FIOS DOS SABERES DAS DOCENTES

Uma tecitura inicia-se quando o tecelão começa a ação de, com fios, texturas e cores, materializar uma forma previamente intencionada e concebida. Tramas de pontos variados entrecruzam-se em composições que não raras vezes surpreendem quem está a tecer. No encontro entre o surpreendente e o intencionado, o tecelão percebe variações que o afetam e provocam experiências e saberes que lhe ajudarão a iniciar e realizar sua nova arte estabelecendo relação entre o vivido e as teorias que pretendem significar o vivido.

Nos processos de tornar-se professor, a metáfora da tecelagem permite explorar o caráter complexo e, por que não dizer, de certa forma artesanal, das diversas relações, emoções, projeções e desejos que vão compondo as identidades docentes. A relação da “pessoa-professor”, como definiu Antonio Nóvoa (1992) com sua afirmação impactante para a época “todo professor é uma pessoa”, como o conhecimento é atravessado pelas experiências vividas, o que potencializa a produção de saberes emergidos na dialética teorizar/praticar/teorizar. Dessa

perspectiva, o saber docente não se reduz à função transmissiva, ele é parte integrante de sua constituição docente no jogo/jogante da vida. Retomar a terceira questão de pesquisa – “quais saberes emergiram na construção da ‘pessoa-professor’?” – possibilitou-nos fazer inferências sobre os saberes necessários para o exercício da docência e os saberes desenvolvidos pelas docentes da EI ao longo de suas experiências. Busquei aproximar-me de possíveis compreensões para a questão formulada a partir de inferências que confluíram nas seguintes categorias surgidas do campo empírico em uma relação com o referencial teórico: saberes profissionais; saberes pedagógicos; saberes da experiência; e os saberes emergentes do contexto pandêmico.

Na primeira categoria, “saberes profissionais”, estão reunidos saberes disciplinares, dentre eles, sobre os professores no campo das Infâncias. Na segunda, “saberes pedagógicos”, foram sistematizados saberes que dizem respeito à escuta, à observação e à atenção. Por sua vez, a terceira categoria expressa saberes contextuais do momento pandêmico, produzidos na experiência da insegurança, da volatilidade, da invasão do espaço profissional ao espaço privado.

Na intenção de compreender melhor os achados sobre os saberes das professoras participantes desta pesquisa, vale retomar a lembrança de que a docência na EI foi forjada por imaginários desprofissionalizantes que acompanham até hoje essas professoras. Isso nos leva à reflexão de estereótipos sobre esse segmento da educação “será que de fato para ser professora da EI se requer saberes e conhecimento profissional?”. O fato de fazermos tal indagação revela a concepção historicamente produzida e reproduzida que considera a docência com as crianças um ofício de fácil execução e realização para o qual se dispensa saberes profissionais especializados.

Criticando o pensamento mencionado, as participantes da pesquisa reconheceram a prática da docência na EI como complexa e produto de um investimento profissional, por isso, as professoras trazem em seus relatos a necessidade de saberes e conhecimentos especializados para tal segmento educativo. Estes são elaborados na interface individual e social envolvendo relações da epistemologia do campo com experiências específicas de cada sujeito, saberes e conhecimentos provocados pela mobilização da relação pedagógica e pelas vivências. Conforme Tardif (2008, p. 33),

> [...] enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégia no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Compreendendo a prática docente como de fato complexa e que dela se efetuam saberes fenomenológicos emergentes do chão da sala de aula, as professoras Linha e Agulha apontam a formação acadêmica como um saber inicial necessário à profissionalização:

> *O primeiro [saber] pra mim é o acadêmico, a formação acadêmica é fundamental. Porque antes a gente via muita questão da Educação Infantil como uma questão leiga. E era tida a Educação Infantil, ainda como depósito. Então assim, essa visão de depósito é importante ser desmistificada. Então, o conhecimento acadêmico é importante para isso é importante desmistificar que Educação Infantil não é só um depósito, um lugar que os pais levam a criança para momentos deles estarem trabalhando e a gente está ali num depósito. [...] Então assim... é importante ter esse conhecimento, o profissional que estar na Educação Infantil é importante ter essa formação acadêmica primeiramente. E depois a formação humana, que você tem que ter consciência de que a criança é um ser que precisa de seu acolhimento de sua ajuda*. (Linha).

> *Primeiro lugar assim formação, primeiro lugar graduação eu não acho que ninguém vá atuar na Educação Infantil sem você fazer uma formação específica, eu não digo assim ainda que seja um professor de uma outra área, mas ele precisa fazer uma formação na Educação Infantil. Eu acho muito difícil um professor de artes, por exemplo, consegui fazer um trabalho bacana na Educação Infantil sem fazer uma formação voltada para Educação Infantil, sejam uma pós seja um curso de uma extensão, o mínimo que seja, mas ele precisa ter algumas noções de como a Educação Infantil funciona*. (Agulha).

As docentes, manifestando a necessidade de entendimento do mundo docente, aportam como experimentam seu estar na EI, enfatizando a formação acadêmica como um saber de primeira ordem no processo de constituírem-se professoras. A professora Linha faz um destaque aos conhecimentos da formação inicial, os quais podem provocar uma quebra de paradigmas e concepção sobre os princípios atuais que norteiam a EI, ela atribui ao processo formativo a garantia de o professor ter tal consciência do seu papel e do funcionamento da EI. No mesmo horizonte interpretativo, a professora Agulha destaca a impossibilidade de atuação na EI sem conhecimento das abordagens pertencentes às especificidades das infâncias. Aqui existe uma posição que privilegia e valoriza os saberes teóricos como iniciais, mas que também valoriza o professor como sujeito de saberes construídos ao longo da sua carreira profissional e que norteia sua prática educativa, já que a atuação docente vai para além do cuidar.

Esse saber destacado pelas professoras se aproxima do que Tardif (2008, p. 36) identifica como saberes profissionais, sendo esse compreendido como “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. São conhecimentos de cunho erudito e científico que a “pessoa-professor” recebe em sua formação inicial e continuada.

Ainda nessa perspectiva, as docentes valorizam em primeira instância os saberes acadêmicos na construção de seus processos identitários profissionais:

> *Ele precisa especificamente entender da infância, porque se ele não entende a infância ele vai tratar a criança da Educação Infantil como mero copista ou mero conteudista. Pois bem, se ele não conhece a infância, o professor da Educação Infantil ele tem que conhecer a infância, ele tem que ir imergir na infância, porque são fases diversas, diferentes, distintas e que acontecem no turbilhão muito grande o desenvolvimento para crianças de 2 a 5 anos. Então, a diferença do desenvolvimento de cada criança é muito grande. Então, se o professor ele não tá atento a isso, atento à infância e as necessidades da infância ele não consegue ser um professor de Educação Infantil [...].* (Barbante).

> *Ah! Eu acho que primeiro ele tem que entender a infância. O que é a infância, como é infância, como se dá a infância, como se dá a aprendizagem na infância. Eu acho que é o primeiro passo porque se não, você vai considerar idiota uma pergunta de uma criança ‘se lá tem princesa, se no castelo tem princesa’. Então eu acho que a primeira coisa é você entender sobre a infância. Como se dá essa construção, qual é essa lógica infantil, como essa lógica infantil funciona. Que é bem diferente da lógica adulta. É aí no sentido capacitado profissionalmente. Porque não dá nem para fazer de conta que você vai botar alguém que não tem formação nenhuma que vai entrar na sala botar os meninos para pintar qualquer coisa e que legal isso vai fazer porque na escola de Educação Infantil se pintar, se brinca de massinha enfim. Então, para você saber a infância, você precisa estudar, você precisa saber o que, como é que você faz, quais tipo de mecanismo você vai utilizar para que você consiga proporcionar momentos que essa criança se desenvolva e vá construindo os seus conhecimentos, mas acredito que a primeira parte desse saber é saber como a infância se dá, como funciona a infância, como é essa lógica da infância.* (Tesoura).

> *A primeira formação da gente é a questão de ter o básico da educação alguns teóricos como: Piaget, Vygotsky, sobre Paulo Freire sobre os teóricos da educação e tem vários outros. Que no dia a dia a gente não se debruça mesmo por eles, por estar estudando, mas a gente aprende muito na academia, mas a gente não leva, por exemplo, Piaget fala muito sobre as etapas e a gente vê, se a gente for analisar a gente vê com os meninos as etapas da educação, a questão fisiológica, a gente vê todas essas etapas. Mas se a gente não tiver esse conhecimento acadêmico como é que o professor vai trabalhar com as crianças se a gente não tiver isso? Então, eu acho importante saber sobre esses teóricos, mesmo eu estando fora da academia é importante.* (Linha).

> *Eu acho que o saber, para começar a Educação Infantil é formação, existe muito mito, mas dentro do que eu estudei se eu olhar para trás e pensar se eu conseguiria atuar na Educação Infantil, ou em qualquer outra área sem ter feito uma graduação em Pedagogia, eu acho que eu não conseguiria porque são coisas muito específicas*

> *do desenvolvimento. Isso eu entendi conversando com a irmã, por exemplo, que é mãe que está se deparando com problema com pequeno e que ela não tem noção mínima noção de como resolver. E o meu saber, o fato de ter estudado Educação Infantil, o desenvolvimento infantil saber que existem coisas e características específicas que acontecem em determinadas fases faz com que eu tenha conhecimento e possa dizer: não, irmã, isso vai acontecer, tal coisa é a partir de tal idade. Então, são coisas que são específicas, por exemplo, tem gente, tem mãe que surta porque o filho está com 3 anos e ainda não consegue falar tal coisa.* (Agulha).

Há muitas expressões significativas nos relatos acima que convocam nossa análise: “entender de infância”, “conhecer a infância”, “imergir na infância”, “estar atento à infância”, “estudar a infância”. Tais expressões remetem para a importância fenomenológica da atenção ao vivido e às práticas da vida/vivente. Na direção do que nos apontou Ingold (2010, p. 7): “[...] nosso conhecimento consiste em primeiro lugar, em habilidades, e todo ser humano é um centro de percepções e agências em um campo de prática”.

As professoras apresentam percepções semelhantes ao explicitarem em suas falas que, ao longo do processo da formação inicial, é fundamental a apropriação dos conteúdos sobre infância que possibilite mais tarde uma perspectiva “prático-teórica” no seu fazer docente cotidiano, gerando-nos compreensão de como situações vivenciais convocam o pensamento a produzir sentidos e que tais sentidos são elaborados articulando conceitos, concepções de mundo e de infâncias e de suas fases de desenvolvimento.

As docentes iniciam a problematização do campo pedagógico partindo do que os estudiosos do desenvolvimento infantil e das culturas a infância elaboraram como ideias, conceitos e produzem conhecimentos que convergem para a valorização dessa etapa fundamental da vida humana, uma formação nessa perspectiva inicia um movimento de desequilibrações e equilibrações cognitivas. Não é fácil renunciar ao já conhecido e acomodado, por exemplo, ao sentido da docência para EI como menos exigente epistemologicamente, como aquela que ainda não faz parte significativa da sociedade contemporânea.

Essa fase do desenvolvimento humano se diferencia das demais fases e, dessa forma, a etapa da EI tem suas peculiaridades e permanece uma luta política e profissional. Assim, Agulha, Linha e Tesoura pontuam em suas narrativas a necessidade de saberes teóricos de um campo específico “a infância” como um elemento identitário significativo para a construção da profissionalidade docente. Sobre os conhecimentos a serem garantidos na formação inicial, os relatos das

professoras ecoam uma estrutura disciplinar, ou seja, valorizam os saberes disciplinares.

> [...] aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos curso e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. (TARDIF, 2008, p. 38).

Esse é um saber que se dá pela via das disciplinas cursadas ao longo do processo formativo, seja ele inicial ou continuado e, que, muitas vezes, as crianças, enquanto subjetividades autônomas, estão invisíveis dentro desse contexto de estudo. Barbosa (2016) destaca que, no âmbito dos componentes nos cursos de formação de professores, as crianças de 0 a 3 estão invisíveis nos currículos, pois não se centram em áreas de conhecimento sempre pertinentes à creche. Os currículos dos cursos de formação em Pedagogia de possuírem carga horária pequena para as discussões de conteúdos e temas voltados para a docência de 0 a 6 anos devido à formação generalista.

O trabalho docente com crianças da EI possui grandes especificidades em relação ao trabalho docente com crianças maiores, do Ensino Fundamental, devido às peculiaridades e pelo modo de lidar próprio para essa faixa etária. Nesse sentido, o trabalho a ser realizado na EI, sem dúvida, exige conhecimentos específicos suscitando também a construção de especificidades para atuar com profissionalidade nesse segmento. Requer saberes que ajudem o professor a construir um olhar ampliado e sensível para as culturas das infâncias, valorizando o brincar, as interações sociais e a imaginação como meios pedagógicos no contexto da EI. Perceber que na fase chamada infância existe um jeito próprio de observar e explorar o mundo circundante revela a importância do protagonismo da criança na construção do seu próprio conhecimento, requerendo do docente respeito e valorização às produções das crianças como componente-chave para a mediação docente.

Isso nos leva a sentir e compreender como de fato a docência é uma atividade de natureza complexa por envolver conhecimentos de variadas dimensões: epistemológicas e éticas. Diante da amplitude e riqueza da função docente, o professor produz impactos na comunidade escolar percebendo que os saberes não

são produzidos apenas em contexto científico e universitário, mas também no cotidiano das relações pedagógicas, uma vez que diariamente, nos espaços escolares, os professores “gestacionam” saberes para e em sua docência.

Pois o saber do professor:

> [...] não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’. (TARDIF, 2008, p. 14).

Nesse sentido, ao realizar suas atividades cotidianas, as docentes revelam que em suas experiências diárias estão se desenvolvendo e fazendo novas construções:

> *Todo dia! A escuta, a paciência, essa questão do falar alto. Então, você tem que ter uma escuta bem sensível, porque às vezes o aluno tá passando por situações que ele não consegue falar e aí uma mudança no comportamento daquele aluno tem que despertar em você a antena, então você tem que ter uma escuta bem sensível com seu aluno, um olhar sensível com seu aluno. [...] A forma que o pai entrega a criança, a forma que ele reage você percebe que há algo errado com aquela criança. Então assim você precisa ser muito... tem que ficar atento a cada sinal que seu aluno possa te dar. E isso foi desenvolvido na escola, na Educação Infantil, porque as vezes a gente passa por situações que a gente nem liga, mas agora você fica assim? ‘Não, vamos ver o que está acontecendo. Oh, fulano tá agindo assim... algo está acontecendo com essa criança’ e aí quando você vai estudar você vai ver.*
> *Outra coisa que eu passei a desenvolver, assim todo ano tem criança especial na minha turma, então quando chega uma criança você já começa a perceber ‘Ah, tem alguma coisa errada nesse menino’. ‘Ah! Mas está muito cedo! Não, a criança tem alguma coisa’. Porque tipo assim, como meus alunos só têm dois anos é difícil você diagnosticar qualquer tipo de autismo, hiperatividade em uma criança. Mas eu já estou tão calejada, que quando chega uma criança eu já chamo logo. Lembro do meu aluno autista, no primeiro dia que ele chegou eu disse assim ‘Tem alguma coisa errada nessa criança!'. E aí o mesmo dia a gente chamou a mãe para conversar e no mesmo dia a gente chamou a mãe para psicóloga e dois dias a psicóloga conversou com ele e fez o processo com ele e já solicitou de um cuidador, porque era uma criança que a psicóloga diagnosticou que tinha autismo, só não tinha passado pelos outros médicos.* (Lã).

> *A gente aprende primeiro a olhar o mundo de outra forma, literalmente não é tipo clichê assim: ah! eu estou aqui deslumbrada com a infância estou vendo que não. [...] Então não é meu aluno falar sobre meio de transporte e ele falar ‘Minha boia é o meio de transporte, se eu entro na boia de um lado da praia quando eu saio da boia do outro lado eu me transportei na minha boia!’. Ah tá, legal perceber. Perceber de fato nuances que na lógica do adulto você nunca vai enxergar na vida, que você sabe que na sua infância também você viveu tudo isso, você falou coisas incríveis, mas quando você vira adulto você começa a falar: ‘Ai meu Deus do céu! Quer botar todo mundo ali meio que no formato’. Tem que ser assim, tem que andar na fila tem que sentar no cantinho do pensamento, porque você está na sua lógica do adulto,*

> *mas quando você começa a perceber nessa outra ótica, que é a ótica da criança, você vai perceber que isso tudo faz sentido para criança. Porque quem está em jogo ali é a criança e não você. Então, você acabou se reconstruindo nesse processo, porque é aquele processo de ir e voltar o tempo todo. Não. Eu já tive cantinho do pensamento já, já tive! Hoje eu tenho? Não. Eu já mandei meus meninos na hora do lanche: 'Hora do lanche, fila!'. Hoje existe isso? Não!* (Tesoura).

O mundo empírico das experiências docentes relatadas nos relatos acima revela uma dinâmica fundamental: o poder da atenção e da escuta. Essa atenção que é vista por Ingold (2010, p. 21) como um refinamento do sistema perceptível quando ele menciona que aprendemos através de uma "[...] sintonia fina ou sensibilização de todo o sistema perceptivo, incluindo o cérebro e os órgãos receptores periféricos junto com suas conexões neurais e musculares, com aspectos específicos do ambiente". Colocar atenção no fluxo do vivido. Nesse movimento, percebemos o significado das experiências construídas a partir de situações concretas vividas pelas professoras que as mobilizam para construção de novos sentidos e significados para o ser docente da EI. Os termos significativos que expandem a atenção: despertar nossas antenas! Deslocamento para lógica das crianças!

A professora Lã, no exercício de sua função, aponta o desenvolvimento da escuta sensível, ao observar sinais de possíveis singularidades nas crianças para que lhes possa ser dada uma atenção específica. Já Tesoura, ao socializar suas construções, destaca como vem aprendendo a deslocar-se do seu modo de pensar adulto, buscando se aproximar do pensamento infantil para compreender a lógica das crianças. Ambos os relatos parecem sinalizar para a dimensão prática e experiencial, dando relevância ao saber-fazer pedagógico. Essas são aprendizagens construídas na trama diária das atividades docentes, em que Lã e Tesoura aparentam se apropriar de saberes próprios da trama das relações escolares. Tais saberes são denominados experienciais, desenvolvidos a partir do vivenciado no cotidiano. Tardif (2008, p. 39) os define como sendo aqueles que "[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser".

Assim, na execução de suas atividades, os professores, no contexto da escola, na vivência com as crianças e com os seus pares, foram construindo conhecimentos que os levaram às ações, como bem citou Lã e Tesoura, os ditos saberes da experiência ou da prática docente.

> [...] o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA, 2019, p. 32).

Percebemos, a partir dessas reflexões, como as professoras são capaz de fazer construções próprias no desenvolvimento do seu trabalho, que compõem elementos importantes na produção de suas subjetividades e a partir da existência de cada pessoa-professor em seu processo formativo. Elas trazem em relevo o que aprenderam ao longo da vida, seja como estudantes seja como educadoras. É uma construção que não se limita a apropriações de teorias ou a "verdades" sobre as coisas, mas com o "sentido ou do sem sentido" dos acontecimentos (LARROSA, 2019), experimentando, muitas vezes, dúvidas quanto à legitimidade ou validade dos saberes da prática e do cotidiano, por estes não terem passado pelo crivo da academia, mas levando em conta a riqueza experiencial da pessoa-professor, construções que exigem um processo reflexivo e troca entre pares. Os saberes produzidos na coletividade, ou seja, esses movimentos de tomada de consciência de caráter mais objetivo das construções dos saberes emergentes da problematização das práticas docentes têm provocado nova conotação a tal saber, atribuindo-he maior valorização (TARDIF, 2008). Conferindo lugar expressivo às produções de sentido construídos no cotidiano escolar, Macedo (2015, p. 17) aponta que:

> À medida que os saberes experienciais vêm aos poucos sendo reconhecidos e vem se criando um cenário de respeito e acolhimento tanto epistemológica quanto heurística e profissionalmente para esses saberes, percebemos um empoderamento técnico e cultural em relação à sua valoração [...].

Diante dessa apropriação de saberes experienciais que vem ganhando sentido, e da tomada de consciência de como isso acontece, Agulha destaca o processo de (des)construção dos seus saberes, considerando-os não estáticos, quando interrogada sobre como vem acontecendo o desenvolvimento dos seus saberes:

> *[...] na verdade é desconstrução, né? Porque..., assim, a gente acreditar o tempo todo que a coisa funciona..., um processo de desconstrução... esses saberes, eles*

> *nunca estão prontos. Eu não posso lhe dizer assim... olha..., hoje eu tenho saber construído.*

Os significados dos termos “construção” e “reconstrução” revelam sentidos da aprendizagem de ser professor para Agulha quando ela foca no acontecimento da assunção do sentido de quebra de hierarquia entre os conhecimentos conceituais e abstratos e os que se manifestam a partir da vida vivida/vivente.

Ao apontar que não tem um saber construído *a priori* que seja impermeável à vida vivente, Agulha nos leva a pensar e entender a condição de acontecimento que o saber possui, evidenciando que há mobilidade em seu processo de estruturação. Contrapondo ao pensamento linearizado de que o saber rigoroso é estático e estável, ao pensarmos dessa maneira, distanciamo-nos da complexidade do contexto escolar. Partindo da ideia de que de fato eles não são estáticos ou cristalizados, sofrem um movimento de construção, desconstrução e reconstrução, acontecendo de acordo com as necessidades de sua utilização, das experiências, do seu itinerário e formação profissional. Parece, portanto, entender que a prática cotidiana docente não favorece apenas certezas experienciais, mas um processo de avaliação dos saberes com uma retradução dessa experiência relacionando aos demais saberes – disciplinares, curriculares, pedagógicos, da formação profissional (TARDIF, 2008) – e fazendo surgir novos saberes a cada circunstância vivenciada. Perceber que a prática docente ocorre em uma ciranda de retroalimentação de saberes oriundos de fontes diversas não significa desconsiderar movimentos de estruturação importantes para elaboração de teorias que permitam a configuração de campos epistemológicos nos quais o diálogo científico seja possível. Estruturas abertas e sensíveis ao fluxo da vida são construídas pelas epistemes qualitativas e compreensivas que embasam a presente pesquisa.

Demonstra-se com isso que a natureza dos acontecimentos da realidade docente, como já mencionamos, é de caráter complexo, pois o ato de educar requer:

> [...] um conhecimento humanizado, respeitoso, amoroso, crítico, enraizado em teorias, princípios e valores que reconheçam a diversidade, as potências de cada criança, os tempos de aprender de cada sujeito, as singularidades de cada percurso de vida e escolar, assim como o compromisso de aprender com o outro, uma vez que as aprendizagens são construídas tanto na experiência individual como na coletiva. (SANTOS, M. O., 2021b, p. 115).

O fato de buscar atender a todas essas circunstâncias citadas em um dinamismo aberto e imprevisível exige “um alinhavo ou uma costura” entre o que foi apreendido pelas disciplinas curriculares, com as descobertas e construções diárias. Significa dizer “[...] que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitiva: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. (TARDIF, 2008, p. 176). Desse modo, os saberes não estão isolados, eles estão imbricados, relacionados com cada sujeito, sua história, sua subjetividade e sua interação com os alunos e os atores escolares.

Em seu relato, Tesoura nos leva a compreender melhor sobre esse entrecruzamento ao narrar:

> *[...] vou levar o menino para o parque, não é só deixar o menino lá entregue ‘entre aspas’ deixar o dia todo brincando lá no parque, vem ali uma mediação de conflito porque eu quero subir junto com meu colega. ‘Minha pró, meu colega não tá deixando eu subir’, então você precisa mediar a situação de outro ponto, não... dá pra subir duas pessoas ao mesmo tempo naquela escada? não dá, como é que a gente faz? [...] Então é estar mediando desse lugar de perceber uma possibilidade de aprendizagem em qualquer situação, por mais banal que ela pareça para na nossa lógica de adulto. Então o menino vai para lá sobe um de cada vez [...].* (Tesoura).

Ao lidar com os conflitos presentes nas relações entre as crianças, Tesoura nos apresenta uma mediação com perguntas e não pela via impositiva, o que nos leva a deduzir que ela utiliza a mediação pela via reflexiva trabalhando simultaneamente, valores como: alteridade, respeito, solidariedade partindo das relações interpessoais estabelecida no cotidiano. Também em sua fala, sinaliza um conhecimento prévio sobre mediação de conflitos, sendo este um conhecimento teórico, que ela parece acionar e busca levar para a ação com as crianças, relacionando teoria e prática com sua prática, pois o professor deve “[...] em situações de conflito atuar como mediador, ajudando as crianças a desenvolver estratégias de negociação”. (VINHA, 2000, p. 351). Mesmo se tratando de uma ocorrência constante na EI, as crianças estão aprendendo a se relacionar no contexto grupal, por isso é fundamental que o professor seja um profissional preparado e experiente para lidar com tal situação, utilizando o que já construiu para auxiliar as crianças na resolução dos conflitos.

Diante de tantos acontecimentos do cotidiano escolar, podemos dizer que a docência em sua construção convoca o professor a desenvolver uma diversidade e

multiplicidade de saberes. Estejam estes vinculados à formação mais teórica e aos conhecimentos profissionais, dos aspectos subjetivos surgidos na docência através das ações no próprio trabalho ou pelas articulações da experiência ao longo da vida formativa e aos aspectos existenciais do professor. Barbante evidencia isso em seu relato:

> *Eu venho construindo saberes múltiplos pode se dizer, né? A experiência né, os próprios saberes teóricos, o saber se relacionar também com as crianças, dentro também na sua relação com os seus pares, seus colegas de trabalho, os diversos e múltiplos saberes que você puder trazer também porque tem a relação com a criança, mas também tem relação com os demais, os demais agentes que estão aqui também na escola que faz com que a gente também aprenda [...].*

Ao analisarmos a fala de Barbante, percebemos o destaque feito por ela não restringindo sua construção a um único saber, mas o desenvolvimento de uma composição que se faz a partir da relação pedagógica com seus pares, as crianças e toda a comunidade escolar. Percebe-se o estabelecimento de "[...] um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula". (TARDIF, 2008, p. 17).

Sendo o campo social constituído por fluxos existências, como mencionamos anteriormente, e sendo o sistema educacional parte de tal contexto, as nuanças e significados do sistema revelam processos instituídos e instituintes vivenciados pelos docentes. Agulha identifica que seus saberes estão em constante movimento ao sinalizar a percepção da necessidade de novos saberes para atender a um contexto pandêmico da covid-19, dando indícios de novas elaborações para sua prática docente:

> *Olha... Eu tenho um saber 'x' construído e só isso aqui basta? Não! Porque assim, quando você acha nós estávamos no momento em que você acha que as suas práticas elas eram suficientes... E aí veio a pandemia, e aí eu tive que construir, não que eu não soubesse, acho que pelo fato de eu fazer parte de uma geração mais recente uma geração de professores mais recentes. [...]. Então eu já sou de uma geração que tem facilidade com tecnologia, com gravação de vídeo, com edição de Power point. Eu já sou dessa geração e eu tive que me reconstruir, porque o que eu sabia não era suficiente, era totalmente insuficiente para pandemia.* (Agulha).

O contexto vivenciado por Agulha fez com que ela buscasse desenvolver saberes emergentes para sua prática profissional, partindo da necessidade imposta

pelo momento pandêmico, mesmo se sentindo confiante e segura, percebeu que os saberes já consolidados se mostravam insuficientes, uma vez que a pandemia a desestabilizou, exigindo-lhe uma postura de pesquisa, de busca e de inovação referente às tecnologias para o exercício de sua prática pedagógica e para manter a relação com as crianças da EI. A sinalização de que essa experiência lhe possibilitou o processo de desconstrução e reconstrução da sua ação e relação pedagógica. Como nos lembra Marlene Oliveira dos Santos (2021b, p. 123):

> [...] exercício da docência no contexto da pandemia trouxe novos desafios, aumentando os já existentes, mas também criou brechas para novos aprendizados. O acesso e o uso de artefatos tecnológicos e mídias são exemplos dessas aprendizagens que os(as) docentes tiveram que construir, em pouco tempo, ora por conta própria, ora com o apoio de outros colegas e da equipe gestora da escola, ora com o incentivo da secretaria de educação.

O que Marlene Oliveira dos Santos (2021b) nos apresenta se aproxima muito ao que a professora Agulha menciona em seu relato ao trazer a necessidade de buscar outras construções em meio às insurgências do cenário social. Saindo da zona de conforto, desfazendo muitas certezas que já não eram suficientes, mesmo com anos de experiência, demonstrando um compromisso com a aprendizagem das crianças. Isso reafirma ainda a imprevisibilidade do cotidiano escolar e dos saberes nele produzido. Os saberes experienciais têm essa característica de ocorrer no contexto de interações múltiplas que não foram encontradas por cientistas ou por técnicos, mas são condicionadas por situações concretas em que o professor desenvolverá seu “estilo” próprio para lidar (TARDIF, 2008).

Nessa mesma perspectiva, Linha nos apresenta o que vivenciou no período pandêmico:

> *Por isso, é importante estar relacionando e tá refletindo também sobre aquela experiência que estamos vivenciando para poder tá fazendo algo diferente, mas o conhecimento também tecnológico que você citou é muito importante. Porque eu não tenho, eu não tenho esse conhecimento todo e não fui formada para tal e não tem na escola meios para estar trabalhando o tecnológico com as crianças. Apesar de que as crianças estão inseridas na tecnologia, que a gente já sabe, todas essas questões tecnológicas. Eu não tenho! Os meus alunos acredito que sabem muito mais do que eu pelo que eu converso com eles.*

Tanto Linha quanto Agulha destacam saberes que ainda lhes faltavam diante do contexto específico da pandemia, ainda não vivenciado anteriormente. Isso nos convoca a refletir sobre a natureza do saber docente, Tardif (2008, p. 18) diz que ele

é “[...] plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente”. Ao professor cabe a humildade e sensibilidade de reconhecer suas limitações e o que lhe falta para oferecer um ensino com qualidade às crianças. Enquanto Agulha fez um investimento pessoal diante da adversidade, Linha aponta não saber lidar com tal questão. Isso não desmerece ou engrandece uma em detrimento da outra, apenas corrobora a premissa de que os saberes não estão prontos e acabados, mas em constante desenvolvimento a partir de diversos encontros. Em confluência entre o saber profissional, com aqueles apreendidos nas instituições de referência, centros formativos, instituições religiosas dentre outras organizações, das experiências subjetivas e do cenário social (TARDIF, 2008) e os sentidos atribuídos por cada pessoa-professor. Sendo então produto da ação de um professor sujeito da *práxis.*

5 ARREMATE DOS FIOS (IN)CONCLUSOS

A tessitura dos fios foi usada como metáfora para discussão das experiências formativas nesta pesquisa. Os diversos elementos – pontos, fios, nós e utensílios do tear – serviram como plano de fundo da costura conduzindo e compondo a trama metafórica na qual a expressividade fenomenológica da experiência de ser docente na EI se mostra, a partir das construções subjetivas, em articulações estruturantes do mundo da vida do ser docente na e da EI. Agora chegamos ao “arremate dos fios (in)conclusos”, entendendo como as considerações finais da investigação, denominando “(in)conclusa” pelo limite dessa costura enquanto pesquisa, mas com possibilidades geradoras de reflexões e de desdobramentos futuros para outros estudos.

Esta investigação teve como intencionalidade compreender como as experiências formativas vivenciadas pelas professoras da EI contribuíram na construção do seu ser docente e de um modo de ser pedagógico específico desse segmento educacional. O objetivo delimitado nasceu das minhas inquietações enquanto professora da EI, resultantes de três questões norteadoras: “quais experiências são consideradas como momentos formativos para a construção do ‘ser professora’?”; “como as experiências formativas produziram deslocamento na construção de docente da EI?”; “quais saberes são necessários e quais foram desenvolvidos na constituição da pessoa-professora?”. Tais questões serviram como fios condutores dessa pesquisa me levando a compreender experiências formativas dos professores da EI. O fato de ser professora desse segmento despertou o desejo pelo estudo que me levou a conhecer melhor sobre processo histórico da formação do professor da EI e as concepções e paradigmas que embasam as pesquisas realizadas nesse segmento de ensino, destacando a sua desvalorização e buscando problematizar os estereótipos vindos do senso comum para dar visibilidade aos saberes, conhecimentos e vivências dos docentes da EI a partir do mundo da vida das crianças em processos de aprendizagem mediada profissionalmente.

No itinerário dessa investigação, a experiência foi o fio que alinhavou e costurou a trama teórico/metodológica. Experiência aqui entendida como uma possibilidade de encontro inerente à vida humana, seja ela positiva ou negativa, são acontecimentos com a capacidade de nos tocar, passar, marcar, provocar tremores, gerar reflexão, sentido e (re)significado, tendo em si uma potencialidade

transformadora dos nossos saberes em conhecimentos (DEWEY, 1938; LARROSA, 2019). Na Educação, as experiências formativas podem também ter esse alcance de mobilizar os sujeitos envolvidos na ação experienciada e para o professor que seja capaz de movimentar “suas atitudes tanto emocionais quanto intelectuais”. (DEWEY, 1938, p. 26). O estudo embasado teórico e metodologicamente na Pedagogia Compreensiva, de Max Van Manen, teve a relação pedagógica como princípio fenomenológico norteador do exercício da docência. Assim, entrelaçamos diversos fios multirreferenciais em uma dialética entre Dewey (1938), Larrosa (2019), Macedo (2015), Pereira (2016) Flores (2014) e Max Van Manen (2010).

Após relembrarmos a base epistemológica da investigação, faz-se necessário uma retomada ao que se destina esse momento, já que na análise dos relatos trazidos pelas professoras, as experiências formativas, atreladas à constituição de docência, revelam as singularidades dos sujeitos participantes desta pesquisa. Uma pesquisa que versa sobre a composição da subjetividade docente elaboradas no contexto de suas práticas e preocupada com os processos de construção de sentidos do ser profissionais que afetaram as professoras e ajudaram-nas a desenvolverem-se em sua profissionalidade e professoralidade.

Os resultados da pesquisa, portanto, colocam em relevo a constituição do “sujeito-professora” através de experiências formativas marcantes, que provocam a possibilidade de “compreender a subjetividade docente como uma tela pintada com diferentes tonalidades afetivas e seus desdobramentos formativos na construção da profissionalidade docente [...]”. (SITJA; OLIVEIRA, 2021, p. 293).

A primeira marca significativa emergente das experiências relatadas pelas docentes foi o ingresso na universidade como um momento balizador para vida do professor, com destaque para o estágio e Iniciação Científica. O estágio possibilita o contato inicial com o mundo da vida da escola, no qual a função docente se efetua e se objetiva. E a Iniciação Científica, por sua vez, possibilita a construção de um pensamento reflexivo e crítico sobre a produção do conhecimento num campo extremamente complexo como o da formação. Nesse sentido:

> A fenomenologia hermenêutica desenvolvida por van Manen (2010) tem contribuído significativamente para a compreensão do mundo-vivido da educação, pois possibilita a manifestação e compreensão das experiências educativas. O cotidiano escolar impregna-nos de experiências quando estamos sensíveis a produzir conexões intensas, e por conta de tal intensidade as vivências permanecem ressoando em nós, em nossos

> fazeres inventivos. O cotidiano é a ambiência em que produzimos novos sentidos, já que é na experiência do vivido que submetemos a abstração dos conceitos à vida-vivente, quando podemos partilhar o sensível. (SITJA; OLIVEIRA, 2021, p. 295).

A formação continuada aparece também como espaço de ressignificação do fazer docente, a qual o professor, muitas vezes, busca para melhorar sua prática independente de ser ofertada pela instituição, por interesse pessoal ou demandas do contexto escolar. Consideram também como eventos marcantes os enfrentamentos das situações desafiadoras das vivências cotidianas, principalmente nas relações pedagógicas com as crianças e com seus pares. As experiências pessoais, de caráter existencial, aparecem timidamente na fala das participantes, destacadas apenas por três docentes, dentre elas, estão as experiências da maternidade e psicoterapia.

Percebemos que, quando se trata de avaliar o processo de aprendizagem profissional, há maior valorização de experiências formativas no campo institucionalizado da graduação, pós-graduação e cursos de aperfeiçoamentos, aparecendo com menor expressão experiências intermediadas pelo contato intersubjetivo entre os aspectos internos desse sujeito em um encontro com sua exterioridade.

De qualquer modo, o conjunto de experiências marcantes apontadas pelas professoras tornam-nas sujeitos históricos ativos na construção de si mesmas e de suas professoralidades durante as trajetórias formativas percorridas, no diálogo com o mundo e com as distintas referências que lhes são apresentadas ao percorrerem diferentes caminhos e experimentando diversas possibilidades. Como diz Santana e Pereira (2019, p. 8), tornamo-nos professores no enfrentamento das insatisfações, estranhezas, incômodos que “[...] nos atravessam durante o percorrer desta trajetória impermanente, sobretudo, no entendimento do olhar que lançamos sobre nós e os outros ao vivenciar estes processos e as suas intensas e complexas demandas”.

Assim, através das diversas experiências profissionais ou pessoais, as quais consideram formativas e retroalimentadoras da sua prática profissional, lançam-se no mundo da vida/profissão de forma mais ativa e consciente.

Quanto às experiências formativas que apresentam deslocamento, são assinaladas pelas professoras experiências relacionadas às dimensões da relação

pedagógica, no contato com as crianças e com outros professores em situações pedagógicas que geram momentos pedagógicos trazendo reflexão para sua prática. Destacam também a relação entre teoria e prática como mobilizadora para o exercício da docência, além dos acontecimentos contextuais como a pandemia da covid-19. Vale ponderar que foi difícil perceber no relato das professoras experiências formativas que lhe gerassem significados e deslocamento de mudança, pois muitas vezes isso não se revelou de forma tão explícita encontrando-se diluídos, mas entendendo que o envolvimento nos acontecimentos, por menor que seja, produz marcas nos sujeitos (DEWEY, 1938; LARROSA, 2019). Por isso, ao apontarem suas experiências formativas nos diversos contextos sociais, históricos e do "ciclo de vida de professoras", percebemos que de algum modo foram capazes de impactar e provocar possíveis modificações nas concepções e crenças que norteiam a docência de cada uma delas, mas também nas novas atitudes do cotidiano da escola, no modo como veem as crianças e nas relações com os pares, famílias e toda a comunidade escolar. Destacamos ainda que as experiências existenciais, preocupadas com os aspectos pessoais ou com subjetividade da professora, não aparecem de forma explicita ou tão evidente na fala das participantes, apresentam-se ao longo das interpretações da análise como inferências nossas.

As docentes, ao mencionarem sobre os saberes necessários para o exercício e desenvolvimento da docência, consideram relevantes: saberes profissionais adquiridos na formação inicial, sendo estes destacados como importantes, mas considerados insuficientes por apontarem que o curso de Pedagogia tem um currículo amplo e generalista; os saberes disciplinares adquiridos, considerados por elas como conhecimentos teóricos, que instrumentalizam tecnicamente para o exercício de sua profissionalidade docente, principalmente no que diz respeito aos saberes sobre as infâncias; saberes experienciais advindos do exercício profissional, os quais fornecem aos professores conhecimentos sobre seu espaço de atuação e contribuem para a integração do sujeito no ambiente profissional e com os pares; e os saberes existenciais, aqueles que surgem em detrimento das nuances dos acontecimentos pessoais e sociais mobilizando seus saberes. Nesse sentido, acreditamos que o movimento de teorização com a prática das professoras da EI pode favorecer para que elas construam novos conhecimentos fazendo a

composição do saber em torno do educar e cuidar das crianças com intenção na ação profissional.

Essa experiência que se transforma em saber “[...] tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito [...]” (LARROSA, 2019, p. 32), relacionado à existência particular ou da coletividade humana. Desse modo, são as diferentes circunstâncias idiossincráticas do trabalho que exigem do professor conhecimentos, competências, habilidades, e, sobretudo, atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas pela vivência e experimentação dessas situações. Nossas experiências filtram e selecionam os saberes, permitindo assim aos professores rever o aprendido, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2008).

Importante ressaltar como as participantes reconhecem a construção do “ser professora” como um “tornar-se”, entendido como um contínuo e que nunca chegaremos a um ponto conclusivo da nossa professoralidade, já que a docência vai se constituindo, em um “jogo vivo”. E que essa constituição permanente em um “vir a ser”, assim configurando-se em um campo de negociações entre os saberes que o “sujeito-professor” já possui com o que ele vai adquirir em sua vida profissional. É possível ainda perceber como as depoentes valorizam a importância da experiência provocada pela e na relação pedagógica – em contato com seus pares e as crianças – e com sua própria prática. Assim, a constituição docente se estabelece na relação entre a profissionalização do professor, a construção de sua subjetividade docente e os aspectos da sua vida (NÓVOA, 1995).

Apreciando a natureza desta investigação, de caráter construtivista e de epistemologia fenomenológica, é impossível não pensar nas reverberações que esse processo teve em minha formação pessoal e profissional enquanto pesquisadora, pela característica formativa que a investigação provoca. Aqui peço licença para voltar o olhar para a “essência do meu eu”, utilizando a primeira pessoa.

Assim, por diversas vezes, reconheci-me na fala das professoras diante dos desafios, da construção da minha profissionalidade e professoralidade, na busca do meu desenvolvimento integral, já que o professor é a pessoa. Não há como sair de investigação e não perceber em mim os seus atravessamentos não só enquanto estudiosa da EI, mas como amante e docente que defende, luta e acredita nesse

docente e nessa cultura das infâncias. Alguns pontos que me tocaram profundamente, por terem deixado marcas em mim, assim destaco: o estágio na formação inicial e ser bolsista de Iniciação Científica, divisor de águas na escolha da docência; além da busca de experiência em outros campos – a terapia e a formação em grupos operativos –, os quais me ajudaram e me ajudam na ressignificação do meu ser professora.

Essa itinerância foi marcada por momentos de acolhimento, confronto sobre o exercício e a construção do outro. Assim, despertou (re)significação da concepção de “ser professora” na EI e provocou uma costura entre os fios de tornar-se professora e o movimento da professoralidade e profissionalidade, descosturando meus fios, virando e revirando ao avesso, impactando nas crenças, concepções e atitudes com as “minhas” crianças e os demais professores.

Convém ainda destacar que foi um desafio realizar essa pesquisa em meio a uma pandemia, principalmente no que diz respeito ao contato e escolha das professoras participantes. Uma vez que estávamos em isolamento social e vivíamos com muitas demandas profissionais e pessoais, as quais nos deixavam em exaustão física e psicológica. Quanto à realização das entrevistas, destacamos como um momento de aprendizagem, pois, depois da análise realizada, com um pouco mais de maturidade sobre esse processo, foi possível ter um novo olhar sobre a elaboração do roteiro-guia, o qual norteou a conversa com as docentes e a experiência do diálogo com elas.

E, assim, em movimento de equilíbrio e desequilíbrio constante, através das discussões e estudos, articulando experiências formativas com as teorias apreendidas, fui percebendo meus limites e inseguranças, mas me sentindo desafiada a cada construção, motivada e mobilizada pelas relações estabelecidas ao longo do processo. Finalizo este trabalho com a plena consciência da sua incompletude, mas com o despertar e o desejo pela continuidade da investigação nesse segmento educacional, a EI. Findo dizendo que foi, sem dúvidas, um encontro de aprendizagem significativa, no sentido social, afetivo, político, filosófico, humano e ético!

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **A infância e a história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2005.

AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução: Vinícius Nicastro Hinesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade técnica**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

ALARCÃO, Isabel. Ser Reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Ed., 1996. p. 171-189.

ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Tradução: Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru: EdUSC, 2006.

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo. Planeta do Brasil, 2018.

AMATUZZI, Mauro Martins. **A subjetividade e sua pesquisa**. Campinas. 2006.

AMBROSETT, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/constituicao-da-profissionalidade-docente-tornar-se-professora-de-educacao-infantil. Acesso em: 15 dez. 2022.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. A constituição da profissionalidade Docente: tornar-se professora de Educação Infantil. *In*: ANPED. GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 30., 2007, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-16. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf. Acesso em: 25 de out. 2021.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719 Acesso em: 15 nov. 2020.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 55-70.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. (org.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docência na educação Infantil**. Santa Maria: UFSM: MEC, 2016. p. 131-139.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Saberes docentes no contexto da educação infantil**: a prática pedagógica em foco. 2015. Dissertação Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BENJAMIN, Walter. Pobreza de Experiência. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1. p. 114-119. Disponível em: https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite. **Formação de Professores**: mediação didático-pedagógica e pensamento complexo. 2012. Dissertação Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; KLUBER, Tiago Emanoel. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica da investigação. **Conjectura**: filosofia, educação, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 24-40, 2013. Disponível em: http://www.mariabicudo.com.br/resources/ARTIGOS/A%20quest%C3%A3o%20de%20pesquisa%20na%20atitudade%20Fenomenol%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

BOTELHO, Marilene Lima. A formação continuada de professores da educação infantil no contexto das experiências de movimento. **RELACult**: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, Foz do Iguaçu, v. 7, n. 4, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2081. Acesso em: 10 mar. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Socioiogia I**. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática,1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929, 6 abr. 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 14 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 187, p. 1-2, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 235, p. 14, 9 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 69-E, p. 18, 13 abr. 1999.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para gradu66ados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 dez. 2019b.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

CAPISTRANO, Naire Jane; ARAÚJO, Maria de Fátima. Formação continuada de professores, educação infantil e o brincar: múltiplos olhares. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12 p. 169-184, 2012. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/694/579/1135#:~:text=Conclu%C3%ADmos%20que%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada,brincar%20pelas%20crian%C3%A7as%20na%20escola. Acesso em:18 jul. 2022.

CARABAJO, Raquel Ayala. La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiência educativa desde el enfoque de van Manen. **Revista Espanhola de Pedagogia**, [*s. l.*], n. 248, p. 119-144, 2011. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23766386. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARABAJO, Raquel Ayala. La relación pedagógica em lasfuentes de la experiência educativa com Van Manen. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 1, n. 29, p. 27-41, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321954963_La_relacion_pedagogica_en_las_fuentes_de_la_experiencia_educativa_con_van_Manen/link/5a3b459eaca2729d5063bbcd/download. Acesso em: 23 jan. 2021.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÂMIA, Mônica. Aprender a escutar as crianças: dispositivo de formação. **Saber & Educar**, Porto, n. 21, p. 40-49, 2016. Disponível em: http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206/222. Acesso em: 7 abr. 2021.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. Mulheres e ação: revoluções, protagonismo e práxis dos séculos XIX e XX. **Projeto História**, São Paulo, n. 30, p. 243-264, 2005. Disponível em: https://bit.ly/2KAzBrx. Acesso em: 30 jun. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em Busca da Identidade das Profissionais de Educação Infantil**. [*S. l.*: *s. n.*], [20--]. Disponível em: https://silo.tips/download/em-busca-da-identidade-das-profissionais-de-educaao-infantil. Acesso em: 24 set. 2022.

CONTRERAS, José. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. *In:* CONTRERAS, José (org.). **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-188.

DALE, Gregory. Existencial phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 10, n. 4, p. 307-321, 1996.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Ed., 1999.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Ed., 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. São Paulo: Ed. 34, 2016.

DELGADO. Evaldo Inácio. **Pilares do Interacionismo**: Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro. São Paulo: Ed. Érica, 2003.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153. (Coleção sociologia).

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nRWmGDz4XZ6zZWSzpV5VWLS/?lang=pt. Acesso em: 27 jun. 2022.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. *In*: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Lisboa). **Atas do Seminário Formação Inicial de Professores**. Lisboa: CNE, 2015. p. 192-222.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. A Formação em Contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESTENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM – Centro de Educação: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília, DF: MEC, 2016. p. 87-111.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; ARAÚJO, Sara Barros. Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESTENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM – Centro de Educação: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília, DF: MEC, 2016. p. 352-368.

FORNARI, Liége Maria Sitja. Delineamentos metodológicos da pesquisa em educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 245-258, 2015.

FORNARI, Liége Maria Sitja. **Uma maneira singular de estar no mundo**: ser professor. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FORNARI, Liége Maria Sitja; ANJOS, Marineuza Matos dos. O cuidado Heideggeriano e a possibilidade de uma dimensão inventiva na formação docente. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 10, p. 38-50, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d´Água, 1997. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf Acesso em: 15 ago. 2020.

FRIEDMANN, Adriana. Entrevista. **Pátio Educação Infantil**, São Paulo, n. 32, p. 28-39, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/36620546/Entrevista_Revista_P%C3%A1tio_Infantil. Acesso em: 9 ago. 2022.

GARRIDO, Selma; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio diferentes concepções**: estágio e docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

GENTILE, Paulo. Antônio Nóvoa “Professor se forma na escola”. **Nova escola**, São Paulo, 1 maio 2001. Disponível em: https://novaescola.org. br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa. Acesso em: 10 jun. 2020.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação e professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: reflexões e indagações. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Formação de professores na educação infantil**: conquistas e realidades. Santos: Ed. UNISANTOS, 2018. p. 13-28.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. **Desenvolvimento profissional do formador de professor**: o potencial formativo da experiência no PIBID. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 2000. p. 31-61.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas 6tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Revista Eletrônica em Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/6777/4943/. Acesso em: 1 ago. 2022.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 45-54. Disponível em: https://c0e13a64760745ada19d4c79c9d0bd5c.filesusr.com/ugd/13f659_0ce6ff53483548818da042f991a368e3.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de educação infantil**. [*S. l.: s. n*.], [201-]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 maio 2021.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOUGHRAN, Jonh. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. *In*: FLORES, Maria A.; SIMÃO, Ana Maria (org.) **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Porto: Edições Pedagogo, 2009. p. 17-37.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p.1556-1569, 2014. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_macedo_claudio_e_denise_guerra.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

MANSANO, Sônia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na Contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 8, p. 111-117, 2009. Disponível em: https://docplayer.com.br/10932615-Sujeito-subjetividade-e-modos-de-subjetivacao-na-contemporaneidade.html. Acesso em: 20 jul. 2020.
MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOSQUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

MARCELO GARCIÁ, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**, [Braga], n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIÁ, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Barcelona: Porto Editora, 1999.

MARCONDES, Maria Inês; TURA, Maria de Lourdes. Prática reflexiva: ponto de chegada ou ponto de partida na formação do professor?. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. p. 197-209.

MARÍ MOLLÀ, Ricard; BO BONET, ROSA Maria; CLIMENT, Cristina. Propuesta de análisis fenomenológico de los datosobtenidosenla entrevista. **Revista de Ciències de l'Educació**, Barcelona, n. 1, p. 113-333, 2010. Disponível em: https://www.raco.cat/index.php/UTE/article/view/356828. Acesso em: 21 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas: Papiru, 2003.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 109-134, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1761. Acesso em: 7 ago. 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Secretária de Educação: Instituto Anísio Teixeira, 2022.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 1-27.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. *In*: NÓVOA, A.(org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Ed., 2000. p. 11-30.

NÓVOA, Antonio. Passado e presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professores**. Porto. Porto Editora, 1991. p. 13-34.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 4, n. 9, p. 1396-1413, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa (org.). **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326625699_A_FORMACAO_COMO_PEDAGOGIA_DA_RELACAO#:~:text=RESUMO%20Este%20artigo%20apresenta%20a,formar%20adultos%20e%20educar%20crian%C3%A7as. Acesso em: 27 jun. 2022.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Ed., 1999.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglion *et al*. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, n. 1-2, p. 193-219, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. UFSM, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógico**. São Paulo. Cortez, 2012. p. 5-14.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008. p.12-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, São Paulo, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%AAncia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

PREFEITURA DE MATA DE SÃO JOÃO. Mata de São João, [201-]. Disponível em: https://www.matadesaojoao.ba.gov.br/. Acesso em: 10 maio 2020.

QUINTANA, Mario. **Espelho mágico**. Porto Alegre: Globo, 2005.

RANIERI, Leandro Penna; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A entrevista fenomenológica. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4., 2010, Rio Claro. **Anais** [...]. Rio Claro: SIPEQ, 2010. Disponível em: https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/46.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

RAUPP, Marilene Dandolini. Concepções de formação das professoras de educação infantil na produção científica brasileira. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 139-156.

SANTANA, Anthony Fábio Torres; PEREIRA, Marcos Villela. Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor. **Revelli**, Ancora, v. 11, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19701/2/Da_Constituio_da_professoralidade_ou_como_Algum_se_Torna_Professor.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

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

SANTOS, Marlene Oliveira dos. A solidão profissional de professoras de bebês. **A arte de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 512-531, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46690. Acesso em: 6 fev. 2022.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Planejamento narrativo na /educação Intantil. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33 p. 262-286, 2021a. Disponível

em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12653/9339. Acesso em: 16 set. 2022.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Professor(a) da educação infantil, docência e pandemia. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!**. Salvador: Edufba, 2021b. p. 109-136.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. **Formação continuada de professores da educação infantil**: diferentes paradigmas e a pedagogia crítica. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. 202 f. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/23_Jesus_Assuncao_abril_2018_final20190708103853.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SITJA, Liége Maria Queiroz; OLIVEIRA, Márcia Gerailde Almeida Macêdo de. Experiências docentes: memórias e histórias formativas em cinco peles existenciais. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 63, p. 290-308, 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/601/577. Acesso em: 5 jul. 2022.

SITJA, Liége Maria Queiroz; REIS, Leonardo Rangel. **Pedadogia dos des-caminhos**: educação, humanismo e maneiras de dizer. Salvador: Edufba, 2009.

SLAVUTZKY, Abrão**. Quem pensas tu que eu sou?**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2009.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5bgykz6qr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, Irene Garcia Costa de Souza. Subjetividade docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCARE, 2015. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/a7d2/7c72b5bc58c571dfd31a00a13d005147a75b.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOGNETTA, Luciene Regina. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das letras, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina. O que fazer no momento do conflito?. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina. **Quando os conflitos nos pertencem**. Campinas: Mercado das

letras, 2013. p. 83-118. (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meu, os seus, os nossos bagunceiros, v. 2).

TOGNETTA, Luciene Regina. Os conflitos interpessoais na escola. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina. **Indisciplina, conflito e bullyng na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2013. p. 61-90. (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meu, os seus, os nossos bagunceiros, v. 2).

TOGNETTA, Luciene Regina; MENIN, Maria Suzana De Stefano; DAUD, Rafael Petta. **Respeito é bom e eu gosto**: o valor do respeito. Americana: Adonis, 2017.
TOSATTO, Carla; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 153-172, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/g9ZDwN3mDVcb8VMPTYbjcRH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 ago. 2022.

TOURINHO, Carlos Diógenes Côrtes. Fenomenologia e ciências humanas: a crítica de Husserl ao positivismo. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 22, n. 31, p. 379-389, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325161778_FENOMENOLOGIA_E_CIENCIAS_HUMANAS_A_CRITICA_DE_HUSSERL_AO_POSITIVISMO. Acesso em: 8 ago. 2022.

TRILLO, Felipe As atitudes dos estudantes: Um indicador da qualidade universitária. *In*: TRILLO, Felipe (org.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 215-258.

TRIVIÑOS. Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1967.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p.139-154. Disponível em: https://c0e13a64760745ada19d4c79c9d0bd5c.filesusr.com/ugd/13f659_0ce6ff53483548818da042f991a368e3.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

VAN MANEN, Max. **El tacto enlaenseñanza**: el significado de la sensibilidade pedagogíca. Barcelona: Paidós educador, 2010. Disponível em: http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_ense%C3%91anza.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das letras, 2000.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.

103, p. 535-554, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F ( ) M ( )
Data de Nascimento: / /
Endereço:
_____Complemento:_____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (__) _____/ (__) _____

II. DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1-TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Fios que se tecem: sentidos experienciados nos itinerários formativos dos professores da Educação Infantil
2-PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Liége Maria Queiroz Sitja
Cargo/Função: Professora/Pesquisadora

III. EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Infantil: sentidos experienciados**, de responsabilidade da pesquisadora Patrícia dos Santos Miranda, discente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que tem como objetivo compreender como as experiências formativas vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil contribuíram na construção do seu ser docente. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, sejam eles diretos e indiretos. Alguns devem ser previstos e outros não. O primeiro benefício é valorização do docente da

Educação Infantil e do seu fazer docente, além da contextualização da história de formação desses sujeitos. Outro ponto benéfico é a experiência do processo reflexivo que a pesquisa pode proporcionar para seus colaboradores e para mim enquanto pesquisadora, em um processo de pensar sobre o contexto da relação pedagógica e assim ressignificar sua formação percebendo seu desenvolvimento profissional e a construção de sua professoralidade. Caso aceite, o(a) senhor(a) será entrevistado(a) e esta entrevista será gravada (em áudio e vídeo), através da plataforma digital do Google Meet e de vídeo pela discente Patrícia dos Santos Miranda do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Devido à coleta de informações, o(a) senhor (a) poderá se sentir constrangido(a), sentir que a sua privacidade foi invadida e então ficar com desconforto, medo, vergonha de expor-se ao responder às perguntas da entrevista, ou até de não querer respondê-las. Além de achar que a entrevista tomará muito o seu tempo, e, ainda, que a modalidade *on-line* é invasiva por termos que acessar um pouco da sua casa. Destaco que sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado. Caso queira o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileira, o(a) senhor(a) tem direito à indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo, na qual consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

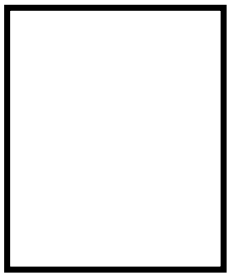
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Liége Maria Queiroz Sitja, Rua Ilton Rodrigues, N° 46, Apartamento 503, Edifício Vila de Mônaco, Pituba, Salvador – BA. CEP:47450-000. **Telefone:** (75) 983550192 **E-mail:** liegefornari@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobrás 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D –Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa "**Fios que se tecem: sentidos experienciados nos itinerários formativos dos professores da Educação Infantil"** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador_____, _____ de _____ de _____.



_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____
Assinatura da pesquisadora discente

_____
Assinatura da professora responsável
(orientadora)

APÊNDICE B – CARTA-CONVITE

CARTA-CONVITE

A maior riqueza do homem é sua incompletude.

(Manoel de Barros)

Prezado(a) professor(a):

Sou Patrícia dos Santos Miranda, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Liége Maria Queiroz Sitja, irei realizar a pesquisa intitulada **Fios que tecem: sentidos experienciados nos itinerários formativos dos professores da Educação Infantil.**

Acreditando na potencialidade do profissional desse segmento da Educação Básica, busco nessa investigação compreender como as experiências formativas vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil contribuíram na construção do seu ser docente.

Pensando na realização dessa investigação, tenho buscado professores, parceiros que possam contribuir e refletir sobre sua experiência formativa, constituição e construção do seu ser docente. Esses dados serão coletados, a partir de entrevista *on-line*, as quais serão gravadas, e alguns trechos farão parte da análise da minha dissertação. A proposta é de um encontro, diálogo e reflexões através da plataforma Google Meet, tendo em vista o momento pandêmico que estamos vivendo, com duração prevista de 1 hora.

Partindo dessa explicação, trago o meu convite a você professor(a) da Educação Infantil para que possa contribuir com esse momento importante da minha pesquisa e juntos possamos dar visibilidade e valorizar os docentes desse segmento.

Após a confirmação dos participantes, entrarei em contato via WhatsApp para nossa melhor comunicação e com a gestão da escola para atender à liberação da

instituição a qual você é docente. Além da necessidade da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) autorizando sua participação na pesquisa. Saliento ainda que prezamos pela ética da pesquisa, não divulgando os nomes verdadeiros, mantendo em anonimato com a utilização de pseudônimos.

Atenciosamente,

Patrícia dos Santos Miranda

Salvador, 15 de julho de 2021.

Contatos:

E-mail: pattisami@gmail.com

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

ROTEIRO DA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

TÍTULO: Fios que tecem: sentidos experienciados nos itinerários formativos dos professores da Educação Infantil

OBJETIVOS: Compreender, nas potências formativas vivenciadas pelos docentes da Educação Infantil, os processos que contribuíram para a construção de seu ser professora.

Dados de Identificação

Nome: _____ Idade: _____Gênero:_____ Naturalidade: _____

Instituição: _____ Tempo de atuação na Educação Infantil:_____

ROTEIRO

BLOCO 1

***Comente livremente sobre como foi a sua formação inicial? (Qual curso?)**

*Para você como é ser professora?

*Quais vivências faz você se sentir uma professora?

*O que te faz bem enquanto professora?

*O que te levou a escolha da docência no segmento da Educação Infantil?

*Como foi sua escolha/inserção como docente da Educação Infantil)?

*Quais situações te ajudam a perceber isso?

*No seu dia a dia profissional, o que lhe motiva a estar na profissão e nesse segmento?

*Qual o sentido de ser professora da Educação Infantil para você?

*O que você entende por professora da Educação Infantil? O que é ser?

*Como você se sente sendo professora da Educação Infantil?

*Como tem sido para você ser professora da Educação Infantil?

*Tem encontrado desafios. Quais?

BLOCO 2

Ação pedagógica

*Que saberes você considera necessários para que uma professora da EI desenvolva de modo que a ajude na realização da sua prática?

*Quais são os saberes necessários à prática do docente na Educação Infantil?

*Quais saberes você vem construindo ao longo de sua docência?

*Nessa sua atuação como docente da infância, houve alteração na sua forma de conceber o trabalho docente na Educação Infantil? Quais?

*Como ocorre sua relação com as crianças e seus pares (colegas de trabalho)?

BLOCO 3
Experiências formativas

*Fale um pouco de como se aprende a ser professor da Educação Infantil.
*Quais experiências formativas contribuíram para a constituição e construção do seu ser professor da Educação Infantil? (relacionado a professoralidade e profissionalidade).
*Que outras atividades você definiria como contribuintes para esse processo?
*Como você avalia essa contribuição?
*Quais experiências você julga considera importante na sua docência na educação Infantil?
*Como foi ser docente da Educação Infantil na Pandemia?
*Como você vem se tornando professor?
*Como foi para você participar do momento dessa entrevista?