

**Formação docente:
sentidos e discursos de professoras de educação infantil como portadoras
de vez e voz**

*Teacher education:
senses and discourses of children education teachers as time and voice holders*

*Educación para profesores:
sentidos y discursos de los profesores de educación infantil como titulares del
tiempo y de la voz*

Julice Dias² 

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins³ 

Luiz Martins Junior⁴ 

1

Resumo: O presente texto tem como foco de discussão a formação continuada em serviço de professoras de Educação Infantil. Tendo como unidade de análise os modos de ser, sentir, agir e pensar de oito professoras, tem como objetivo analisar as comunidades de sentido construídas em rede interacional. Utilizando metodologicamente o trabalho com grupo focal e explorando categorias sociológicas como *habitus* e interdependência (ELIAS, 1994), tradição seletiva (WILLIAMS, 2000), identifica-se em notas de diário de campo, que as professoras pesquisadas manifestam modos de ser, sentir, agir e pensar, manifestos em quatro dimensões, estruturantes das comunidades de sentido: a contextual, a estrutural, a formativa e a afetivo-emocional. Essas comunidades de sentido são construídas e reproduzidas em redes de interdependência, compreendidas como associação de sujeitos que criam certo grau de coesão interna grupal, formada por memórias coletivas em torno de regras comuns, as quais, criando sentimentos de pertença a valores tratados como tradicionais, típicos, orientam suas ações no cotidiano, moldando dessa forma suas mentalidades e formando sistemas de significados.

Palavras-chave: Professoras. Formação em serviço. Comunidades de sentido.

Abstract: *The present text has as discussion focus on the continued formation in service of children education teachers. Having as unit of analysis the ways of being, feeling, acting and thinking of eight teachers, aiming to analyze the meaning communities constructed in interactional network. Utilizing methodologically the work with focal group and exploring sociological categories such as habitus and interdependence (ELIAS, 1994), selective tradition (WILLIAMS, 2000), is identified in field journal notes, that the searched teachers reveal ways of being, feeling, acting and feeling, manifested in four dimensions, structuring communities of meaning: the contextual, the structural, the formative and the affective-emotional. These communities of meaning are constructed and reproduced in nets of interdependence, comprehended as association of individuals that create certain degree of internal group cohesion formed by collective memories around common rules, which, creating feelings of allegiance to values considered traditional, typical, they guide their actions in the day-to-day, molding this way their mentalities and forming systems of meanings.*

Keywords: *Teachers. Formation in service. Communities of meaning.*

Resumen: *El presente texto tiene como foco de discusión la formación continuada en servicio de profesoras de Educación Infantil. Con la unidad de análisis los modos de ser, sentir, actuar y pensar de ocho profesoras, tiene como objetivo analizar las comunidades de sentido construídas en red interaccional. Teniendo como unidad de análisis las formas de ser, sentir, actuar y pensar de ocho maestros, su objetivo es analizar las comunidades de*

¹ **Submetido em:** 12 jul. 2019 - **Aceito em:** 07 out. 2019 - **Publicado em:** 09 jun. 2020

² Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – E-mail: julice.dias@hotmail.com

³ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

⁴ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – E-mail: luizmartins.jr@hotmail.com

significado construídas en una red de interacción. Usando metodológicamente el trabajo con grupos focales y explorando categorías sociológicas como habitus e interdependencia (ELIAS, 1994), tradición selectiva (WILLIAMS, 2000), se identifica en notas de diario de campo, que los maestros investigados manifiestan formas de ser, sentir, actuar y pensar, manifestado en cuatro dimensiones, estructurando comunidades de significado: lo contextual, lo estructural, lo formativo y lo afectivo-emocional. Estas comunidades de sentido son construídas y reproducidas en redes de interdependencia, comprendidas como asociación de sujetos que crean cierto grado de cohesión interna grupal, formada por memorias colectivas en torno a reglas comunes, las cuales, creando sentimientos de pertenencia a valores tratados como tradicionales, típicos, orientan sus acciones en el cotidiano, moldeando de esa forma sus mentalidades y formando sistemas de significados.

Palabras clave: *Profesores. Formación en servicio. Comunidades de sentido.*

Introdução

A questão da formação em serviço, com foco na docência, não é uma pauta nova. Poder-se-ia mesmo sustentar que ela atravessa a história da constituição da profissão docente. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996), constatou-se uma intensificação do tema da formação dos profissionais da Educação Infantil como uma política educacional, tomando corpo tanto nos documentos oficiais e legais, como também no espaço acadêmico.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no ano de 2009, por meio do Decreto Presidencial nº 6.755, ampara-se, fundamentalmente, na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e tem como finalidade: “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009a, Art. 1º). A Política Nacional situa a formação docente em todos os níveis da educação básica como compromisso público de Estado, resguardando os direitos das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, comprometida com princípios éticos e políticos na construção de uma nação justa, democrática e inclusiva, responsável pela emancipação dos sujeitos (BRASIL, 2009a, Art. 2º - I, II).

Reafirma ainda a importância da valorização profissional do professor, destacando a necessidade de políticas permanentes voltadas para a valorização do magistério, para a formação continuada, a progressão na carreira docente e melhoria nas condições estruturais de trabalho. Especificamente com relação à formação continuada, a Política Nacional considera que esta constitui componente essencial da e para a profissionalização docente e reconhece os professores como agentes sociais com necessidades formativas que demandam vivências científicas e culturais (BRASIL, 2009a, Art. 2º - XI, XII).

Na expressão dessa Política Nacional, portanto, é que cabe situar a presente pesquisa, que toma como unidade de análise os modos de ser, sentir, agir e pensar de professoras de Educação Infantil no contexto da formação continuada em serviço. Também não é algo novo. Além, em parte, de ser tratada paralelamente à questão anterior, é central em obras clássicas que abordam o conhecimento, o saber fazer e a aprendizagem. Dewey já afirmava que a ciência da educação precisava ser dimensionada a partir do mundo do trabalho docente e das práticas educativas.

Neste texto, partimos do suposto que a formação continuada em serviço para as professoras que atuam na Educação Infantil é uma importante conquista. Sua particularidade enfrenta e confronta-se com os desafios da construção e consolidação de uma docência própria, ou seja, a especificidade da docência com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas (CASTRO; SCHLINDWEIN; DIAS, 2019). Reconhecemos, conforme afirma Tardif (2002), que a docência é uma profissão de alta complexidade, a qual adquire, ao longo da experiência docente, contornos mais sutis e complexos, que precisam, entre pares, no cotidiano da profissão, ser aprofundados, explicados e compreendidos.

Entendemos, assim, que a docência é “compreendida como trabalho interativo, sobre e com o outro” (TARDIF, 2002, p. 11), constituída por relações humanas, no interior das quais, os agentes que dela fazem parte, carregam consigo no dia a dia educativo, valores e crenças pedagógicas, os quais influenciam a própria condição objetiva do próprio fazer docente. É nessa perspectiva, como escolha teórica que ancora o texto, que entendemos a docência como construção histórico-social, eivada de contradições, dilemas, desafios, saberes, conquistas e evoluções conceituais e metodológicas. É no ato da docência que professorasⁱ são confrontadas no interior da própria atividade, com suas condições de possibilidade. Assim, a docência constitui atividade temporal e socialmente circunscrita.

O presente texto tem como foco de discussão a formação continuada em serviço de professoras de Educação Infantil e seus modos de ser, agir, sentir a docência e a formação. Circunscreve-se numa pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e seguiu todos os trâmites institucionais do Comitê de Ética. Tendo como unidade de análise os modos de ser, sentir, agir e pensar de oito professoras que atuam com crianças de um ano e meio a cinco anos e onze meses em unidade de educação infantil pública municipal, tem como objetivo analisar as comunidades de sentido construídas em rede interacional por estas profissionais da educação. Utilizando metodologicamente o grupo focal como técnica de pesquisa, compreendida como técnica interativa, pois, na perspectiva de Gatti (2005, p. 11), esta técnica ajuda “na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia”.

Os encontros do grupo focal aconteceram no espaço da própria unidade educativa, durante o horário de serviço das professoras. Ocorriam na sala de reuniões da unidade, envolvendo grupo de oito professoras que atuam na creche e na pré-escola. Foram realizados encontros semanais de 2 horas cada um, no horário das 12h às 14h, totalizando 20 horas de encontros com o grupo. O critério de seleção das professoras foi eleger uma componente de cada turma etária. Considerando que a unidade educativa tem 8 turmas, contamos com a participação de uma professora referência de cada turma.

Explorando categorias sociológicas como *habitus* e interdependência (ELIAS, 1994), tradição seletiva (WILLIAMS, 2000), identifica-se que nessas teias de interdependência, as professoras criam certas comunidades de sentido, compreendidas como associação de sujeitos que criam certo grau de coesão interna grupal, formada por memórias coletivas em torno de regras comuns, criando sentimentos de pertença à valores tratados como tradicionais, típicos. Por típicos, entendemos, neste estudo, ancorados em Dias (2009), modos de pensar e sentir que apresentam certa unicidade em alguns aspectos. São tendências de pensamentos comuns

entre as professoras, que orientam suas ações no cotidiano, estruturando dessa forma suas mentalidades e formando sistemas de significados.

A Educação Infantil constitui um direito da criança. No entanto, nem sempre, no Brasil, tivemos uma legislação específica sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, ou seja, por muitos anos, não tivemos o reconhecimento do direito à educação para crianças que frequentassem creches e pré-escolas. A década de 1980 foi decisiva na elaboração de uma consciência social e de outra postura pedagógica em relação aos direitos das crianças. A criança e sua educação passam a ser prioridade. De sujeito tutelado passa a ser sujeito de direitos, princípio estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A educação em espaços coletivos de Educação Infantil, que antes era vista como favor pelas instituições caritativas ou como assistência científica, pelas que assumiam caráter de guarda e compensação, passam a constituir-se como direito das crianças e dever do Estado em ação complementar da família, com caráter educativo-pedagógico, assumindo a responsabilidade de cuidar e educar com qualidade.

Tal discurso oficial, legal e pedagógico, tem girado em torno da premissa de que um dos aspectos da qualidade consiste na ação - reflexão - ação, tanto no que concerne à ação individual, quanto aos processos coletivos centrados na discussão, reflexão e reorganização da prática pedagógica. Também tem desafiado a equipe profissional, no interior da instituição, a desenvolver práticas mais colaborativas, mais afetivas, mais políticas, mais autônomas, menos homogeneizadoras, no dia a dia educativo da Educação Infantil. Tal qual nos inspira Freire, acreditamos que o grande desafio da formação é fazer emergir no grupo e em cada profissional a consciência de que somos inconclusos, o que nos leva a “[...] um permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 119).

Nesse sentido, os modos de ser, agir, pensar e sentir das professoras, investigados, discutidos, analisados, refletidos e colocados em pauta como produtores de conhecimento tornam-se um dispositivo pedagógico e cultural importante para investigar a cultura escolar, pois, é na troca dos sentidos construídos e na interação das diferentes vozes, que circulam no espaço institucional, que a aprendizagem docente vai se edificando. A profissionalidade docente constrói-se na confluência e na apropriação dos sentidos compartilhados entre os pares, na partilha de histórias pessoais e profissionais, no jogo das relações sociais e pedagógicas.

Em se tratando da formação continuada em serviço, entendemos que esta envolve duas dimensões constitutivas das culturas docentes: a singularidade de cada pessoa e as referências praxiológicas instituídas pela cultura escolar, legitimadas e compartilhadas no espaço e no exercício da profissão (DIAS, 2009).

Isso faz do exercício profissional e de constituição da docência um lugar de confronto, de trocas de pontos de vista, de reorganização dos saberes individuais e dos coletivos. O dia a dia educativo das professoras transcorre, então, eivado desse esforço individual e coletivo, que ao mesmo tempo em que tenta inovar e garantir os direitos fundamentais das crianças, também circunscreve-se num cenário carregado de dilemas, anseios, condições de

possibilidades, mas também ambiguidades e contradições. Fatores estes que demandam um trabalho sistemático de formação. No entanto, o artigo se estrutura na apresentação da formação docente: sentidos e discursos de professoras da Educação Infantil, como portadoras de vez e voz. Na sequência, discute a formação em serviço; apresenta o contexto do estudo, sua discussão e análise, finalizando com as considerações finais.

Formação docente: sentidos e discursos

As professoras da Educação Infantil assistiram nas últimas décadas, por força de imperativos legais, mudanças anunciadas no campo da educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Os saltos qualitativos, que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), como também um conjunto de regulamentações que a sucederam, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014) e, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), desafiaram as Secretarias de Educação, cujos dispositivos reguladores levaram-nas a reavaliar os currículos, os espaços e tempos institucionais, a avaliação institucional e em larga escala, o perfil das profissionais, para que pudessem atender ao preconizado nos documentos oficiais e na legislação, cujo mote tem sido, nas últimas décadas, a qualidade da educação ofertada em espaços coletivos de Educação Infantil.

A Educação Infantil, tal como a formação de professoras, é uma realidade dinâmica e contingente. Ambas, calcadas em ações coletivas, visam à construção integral de sujeitos, grupos, que, em interação, vivem a pluralidade, a diversidade, a riqueza das trocas de pontos de vista e das diferentes manifestações expressivas. Portanto, configurando uma construção social, tanto a formação de professoras quanto o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil constituem um fazer histórico, produzido e reproduzido pelos agentes sociais - crianças e adultos, sedimentando o *habitus*, que segundo Elias (1994), é um conjunto de predisposições sociais, afetivas, emocionais, culturais, socialmente construídas, que atua na configuração das mentalidades, logo, do cotidiano. Ora, por assim ser, o *habitus*, como matriz referencial orienta a prática das professoras no dia a dia educativo. O *habitus* é movido por forças centrípetas e centrífugas na estruturação dos nossos modos de ser, sentir, agir e pensar, emanadas do caldo cultural onde estamos inseridos. O *habitus* constitui a própria história dos indivíduos. Ele condiciona também as ações docentes e toda a carga valorativa que lhes sustenta.

Conhecer e reconhecer não só o *habitus*, mas também as particularidades do *modus operandi* das professoras no dia a dia educativo de uma unidade de educação infantil. Entendemos que é também no exercício da docência que esse *habitus* se configura e reconfigura, embebido em diferentes fontes sociais e culturais. Assim, investigar como esse *habitus* se consolida na prática pedagógica, e ao mesmo tempo, se reelabora, é tarefa que nos ajuda a compreender como o sujeito docente apreende o mundo e a cultura, pois implica em analisar e compreender os saberes e os sentimentos envolvidos em atividades, formas relacionais, formas de pensamento, elaboração conceitual. O que nos remete inexoravelmente ao campo da formação.

A legislação, os documentos oficiais, os projetos pedagógicos, as pesquisas, têm demonstrado que professoras, como sujeitos políticos, de direitos, assim como as crianças, são pessoas em processo de educação. É nessa perspectiva que tomamos os modos de ser, sentir, agir e pensar das professoras em formação na unidade de educação infantil.

A formação em serviço não pode imbuir-se de um devaneio teórico, não pode confundir-se entre o idílico e o fazer concreto. A formação em serviço, a despeito dos modismos seguidos muitas vezes, tais como construção de memoriais, portfólios, oficinas e outros, necessita fundar-se na leitura crítica da realidade macro e micro de adultos e crianças em interação institucional, pois a formação em serviço trata da educabilidade da professora, sujeito de uma cultura, de um contexto.

Em boa medida, a organização dos programas de formação continuada docente é marcada por tendências naturalizantes, que tomam como referenciais pacotes fechados, estruturados em temas estanques, descontextualizados, sem articulação teórico-metodológica entre si. Mesmo quando da organização de oficinas ou outras modalidades, que se justificam por trazer amarrações entre teoria e prática, o que se vê comumente são atividades pautadas em técnicas, cuja realização descompromete a professora de seu ato político e criativo, portanto, de autoria, e a submete a um mero reproduzidor da criação de outrem. Tais práticas negam a condição de autoria, de participação e autonomia das professoras em formação. Negam sua condição de sujeitos indivisíveis, produtoras de singularidades, de manifestações culturais, de diferentes linguagens, de história, de práticas sociais.

E é nesse sentido, que nos pareceu possível, desenvolver pesquisa capaz de contribuir com o desenhar de um espaço-tempo institucional de trabalho com adultos, pautado na realidade institucional e não no discurso pedagógico homogeneizador. Uma pesquisa que, questionando o dia a dia educativo, possa vislumbrar o mesmo espaço institucional como lugar de troca de pontos de vista, de cooperação, de sensibilidade, articulados por saberes e fazeres da docência na Educação Infantil.

Formação em serviço: perspectivas das professoras

No cenário brasileiro, e para além dele, há diferentes perspectivas sobre o que é formação e as práticas que lhe são inerentes. Nosso entendimento sobre formação docente, amparados em Dias (2009), refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações profissionais, em contexto, em serviço, no exercício da docência, onde se atribui significados, segundo matrizes conceituais e metodológicas específicas, constituídas social, cultural, pedagógica e, portanto, historicamente. É um processo complexo, construído durante o percurso formativo pessoal e profissional. Nesse sentido, adotamos para este estudo a concepção de que a formação continuada opera com um conjunto de representações por meio das quais as professoras significam sua prática pedagógica cotidiana, na interação com diferentes agentes, sejam eles adultos ou crianças, bem como em diferentes situações que constituem o dia a dia educativo.

Para Kramer (2002, p. 119) “[...] a história contada e a prática refletida são a substância viva dos processos de formação”. Na pesquisa ora em tela, temos buscado uma *práxis*, capaz de mobilizar as professoras em formação em torno da crítica ao que vivem no cotidiano institucional. No entanto, não uma crítica fragmentada, baseada em discursos prontos. Mas uma crítica fundamentada no que vivem, sentem, pensam, fazem, portanto, nas suas singularidades como professoras de crianças pequenas.

A abrangência na área de formação docente, atualmente, busca compreender como se constituem os saberes docentes na confluência da história pessoal e profissional, procurando identificar regularidades, permanências, rupturas, variações (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002), pois

[...] as identidades pessoais e profissionais são construídas dentro, e não fora, do discurso. Elas são produzidas em espaços históricos e institucionais específicos dentro de práticas e formações discursivas específicas. Assim, para o professor, pensar e falar de seu trabalho como docente atua como dispositivo fundamental e constituinte de sua formação profissional. Todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado a partir da apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 23-24).

Nesse sentido, tomamos como referência o protagonismo das professoras no processo de formação em serviço, na medida em que são desafiadas ao anúncio. Palavra que nunca vem senão eivada de sentimentos, de crenças, de valores, de manifestações culturais e pessoais. Palavra, portanto, que, embora reproduza vocábulos estruturantes de uma língua, de uma cultura, é dita com singularidade, marcada pelas expressões faciais, pela tonalidade de voz, particularizada pelos sentimentos e emoções. Dizer é fundamental para assumir-se e comprometer-se. Para posicionar-se politicamente. Para construir subjetividades. Para conhecer-se e reconhecer o outro.

O processo de formação, ao abrir tempo e espaço para a troca de dizeres entre professoras, colegas de profissão, no âmbito institucional, constrói possibilidades de troca de sentidos e significados entre diferentes sujeitos de uma mesma rede de interdependências. De acordo com Oliveira, Ferreira e Barros (2011, p. 26), é importante destacar

[...] a necessidade do trabalho de formação incidir nas concepções dos professores acerca das crianças e seu aprendizado, a fim de que as práticas educativas possam ser continuamente qualificadas na direção de seu enriquecimento, integração de saberes e construção de significados para as crianças. Essa questão nos aponta para ações que, na maioria das vezes, implicam em uma profunda ressignificação por parte do professor do seu modo de pensar, agir, sentir e compreender a Educação Infantil, a criança e a si mesmo.

Nesse ínterim, o espaço da formação em serviço é vivo, não academicista, embora tratado com seriedade na discussão dos conceitos científicos. As professoras não participam da formação tão somente para buscar e receber. Como gente, como profissionais, elas buscam nesse espaço coletivo momentos de troca e colaboração, por ser um processo que as desafiam a pensar, falar, criticar.

Eu sei muitas coisas. Minha parceira de sala também sabe. Estudamos as mesmas coisas. Mas no dia a dia fazemos de modos diferentes. Durante muito tempo pensei

que era porque tínhamos posturas didáticas diferentes. Hoje, com nosso trabalho de formação, percebo que temos histórias diferentes. Marcas diferentes. Não é possível homogeneizar o que é heterogêneo (Professora M., diário de campo, 2017, p. 9).

Estar diante de um grupo, em processo de formação continuada em serviço, expressando o que faz no dia a dia educativo, como faz e por que faz desse e não de outro jeito, é atividade desafiadora para as profissionais da educação, pois nessa trajetória de formação, as professoras, com histórias de vida pessoal e profissional distintas, construíram e sedimentaram um imaginário social, uma autoimagem do que é ser professora e adulto em interação com crianças pequenas.

Nessa teia relacional, os encontros de formação em serviço tornam-se, em alguns momentos, arena, campo de batalha, espaço de tensões e conflitos, já que o saber e o fazer pedagógico são confrontados, colocados em xeque, exigindo das professoras argumentos pedagógicos que ajudem a compreender suas seleções, suas escolhas, seus recortes curriculares.

Nessa senda, a formação em serviço é entendida e assumida como prática cultural significativa, na qual as professoras, constituindo-se como sujeitos que falam e manifestam singularidades, são desafiadas a construir e assumir política e pedagogicamente os roteiros do seu percurso de formação. E, nesse jogo, nessa teia de relações, as professoras vão construindo e assumindo comunidades de sentido.

Por comunidades de sentido entendemos a associação de sujeitos que criam certo grau de coesão interna grupal, formada por memórias coletivas em torno de regras comuns, as quais, criando sentimentos de pertença a valores tratados como tradicionais, típicos, orientam as ações dos sujeitos no cotidiano das relações, estruturando dessa forma suas mentalidades e formando um sistema de significados (WILLIAMS, 2000).

Comunidade de sentido é um conjunto de valores e crenças simbólicas que se misturam com o dia a dia dos sujeitos e é incorporado como sendo parte de sua autoimagem, portanto, seu *habitus*, e que criam, em interação, sentimento de pertença para com o trabalho pedagógico e ações profissionais tomadas como referência por um grupo que se identifica como agentes de uma mesma estrutura social, seja macro ou micro estrutura. Essa inserção dos sujeitos num mesmo sistema de valores que garante seus modos de ser, sentir, pensar e agir, entendemos como comunidade que produz sentidos, de forma que lhes parece óbvio e modelar comportar-se de forma a atender ao significado preestabelecido, de geração a geração, sendo que os valores e fins que atribuem às ações configuram para eles e para os outros, o “verdadeiro sentido”, quer dizer, o tipo ideal de professora e de ação pedagógica.

Como sistemas, a unidade de educação infantil e os sujeitos que a compõem, sejam crianças, professoras, famílias, criam relações de interdependência na e com a sociedade. Nestas relações, são engendrados processos de tradição seletiva (WILLIAMS, 2000). Para Williams, todo processo cultural é meio prático de incorporação. A unidade educativa como estrutura social em que se desenvolve a vida cotidiana, é uma organização social e cultural, no interior da qual se constituem relações de poder. Essas relações são eivadas de forças que envolvem a produção e regulação da cultura, naquilo que implica a manutenção da situação

de alguns modos de ser, sentir, agir e pensar tidos como tradicionais no contexto cultural. Essas relações são produtoras de autoimagem social e profissional.

É como se pensássemos duas esferas de atuação no interior da unidade educativa, porém, sempre em relação de interdependência. Uma é o sujeito epistêmico, aquele que se relaciona com o saber (a formação inicial das professoras, o conjunto de teorias e práticas orientadas que aprenderam em toda sua trajetória acadêmica). Outra é o sujeito empírico (o saber apreendido ao longo da formação, materializado no cotidiano da prática, constituído e constituidor do saber fazer docente, orientado por crenças, valores, mas cuja força motriz reside na prática, no fazer). É nesse jogo, nessa teia relacional, fortalecida coletivamente, sustentada pela comunidade de sentido, que o *habitus* se perpetua.

O contexto da pesquisa: discussão e análise

A base empírica para a pesquisa em andamento constitui-se de um grupo focal com oito professoras que atuam com crianças de 1 ano e meio a 5 anos e 11 meses de idade, numa unidade de educação infantil da rede pública municipal do Brasil. Metodologicamente busca identificar e analisar comunidades de sentido construídas em rede interacional pelas professoras no exercício da docência com crianças pequenas, manifestas nos seus modos de ser, agir, pensar e sentir a docência, sua profissionalização e o trabalho pedagógico com as crianças.

A utilização do grupo focal para esta pesquisa constituiu-se como uma metodologia, na perspectiva de Barbour (2009) híbrida, por ser uma prática em que todos os corpos, movimentos, vozes, ideias e experiências estão misturados e interagindo num dado espaço-tempo, dialogando e debatendo de modo consensual ou não sobre um tópico específico. Sendo assim, a opção pela técnica do grupo focal para nossa pesquisa justifica-se porque nos permitiu potencialmente obter maiores informações e dados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas interações e nos discursos particulares e coletivos apontados pelo próprio grupo.

Gatti (2005) explica que a técnica do grupo focal também potencialmente contribui para a captação dos fatos e eventos narrados, das estratégias, das opiniões e críticas, ações e reações, do trabalho colaborativo, das dificuldades e dos desafios em razão da participação ativa do sujeito na prática pedagógica, abordando determinado tema/assunto. Esse processo de exposição e interlocução das ideias individuais e coletivas possibilita que o pesquisador colete as informações e as “nuanças” sobre o seu objeto de estudo de forma completa e, sobretudo, lhe permite perceber a lógica ou as representações que conduzem à resposta ao problema de pesquisa.

Nesse sentido, Ambrosetti e Almeida (2010), inspiradas em Gatti, frisam que a técnica do grupo focal possibilita ao pesquisador conhecer os argumentos e as percepções dos integrantes na roda de conversa. Esse momento de diálogo e troca permite aos participantes, com vivência no tema a ser discutido, expressarem de forma direta, indireta ou crítica seus

posicionamentos, anseios e ideias consequentes do contexto de aproximação, integração e interação. Oportuniza, desse modo, o conhecimento popular e científico

[...] das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010, p. 191).

Dessa forma, a pesquisa busca, sociologicamente, interpretar a ação dos sujeitos, identificando os sentidos atribuídos a essas ações e nas conexões de sentido estabelecidas pelos agentes nas teias dos jogos de poder. Como sistema de significados, os sentidos não são dados. Não estão prontos nos sujeitos. São produzidos e reproduzidos em redes interativas. No cotidiano, nas instituições, no modo de vida global, os sentidos constituem as mentalidades dos sujeitos, seus modos de ser, agir, sentir e pensar. Os sentidos são inscritos e reinscritos nas cadeias de interdependência, em jogos de poder, se espalham na configuração social. Embora não estáticos, os sentidos tendem à manutenção da situação, pois configuram ação social típica e, carregados de carga valorativa, em estrutura de sentimentos, tendem a conservar o que está instituído.

10

Das oito professoras que compõem o grupo, todas têm formação inicial em Pedagogia. Ao longo da pesquisa, pelas notas de diário de campo, identifica-se que no percurso como estudantes e como professoras, apropriaram-se de um discurso pedagógico típico. Esse discurso pedagógico típico constitui experiências, conhecimentos, sentimentos, códigos culturais, produzidos coletivamente e que são apropriados como repertório individual das professoras, entrelaçado numa rede de significação, constituindo, como afirma Williams (2000), comunidades de sentido. Podemos exemplificar como discurso pedagógico típico o conceito de criança apropriado pelas professoras, assim como também a função social atribuída à Educação Infantil, como exemplifica o excerto a seguir:

Eu entendo a criança como produtora de cultura. Reconheço a brincadeira como fundamental para a criança. Sei que não devo separar a sala e o parque grosseiramente. Mas mesmo que eu sei, mesmo que eu concorde, me pego fazendo. O que quero dizer é que penso mais na atividade de papel do que na brincadeira. Acabo tratando as crianças mais como alunas do que como crianças. E fico menos no parque porque acho que fazer atividade mostra mais meu trabalho (Professora A., diário de campo, 2017, p. 11).

Embora os sentidos sejam construídos coletivamente, reproduzidos institucionalmente, ainda assim os modos de ser, sentir, agir e pensar o fazer cotidiano na unidade educativa são eivados de idiosincrasias, de particularidades. Eles transitam ora entre discursos hegemônicos, ora em interpretação valorativa desses discursos, o que lhes atribui particularidades de cada profissional.

Às vezes eu sinto que as crianças têm menos infância na creche. Porque a gente ocupa elas o tempo todo. E se eu não ocupo, parece que não sou boa professora. Mas como mãe, eu não quero que ocupem minha filha. Eu quero que ela seja criança. Que brinque muito. Que possa escolher o que quer fazer. É uma angústia todo dia... (Professora S., diário de campo, 2017, p. 14).

As seleções curriculares, os modos como se organiza a rotina diária, a escolha dos materiais e brinquedos, a organização dos espaços e ambientes, constituem ações

pedagógicas, nunca isoladas, mas sempre tomadas em cadeias de interdependência, sejam estas declaradamente manifestas no coletivo da unidade ou por agentes externos, que levam algumas tradições a fortalecerem-se ou a enfraquecerem.

Olha, o registro, eu faço. Eu registro mesmo. Todos os dias. Tiro fotos, faço vídeos, recolho produções das crianças, faço anotações no meu caderno. Mas as atividades? Eu não mudo não. Eu ainda faço as mesmas que eu fazia antes. Então, eu não consigo usar o registro para o meu planejamento. A supervisora me pede. Mas eu não consigo. Porque eu leio os registros, e não enxergo o que fazer com ele. Eu preciso é achar atividade. Porque vão me cobrar que atividade que eu fiz. O que a criança aprendeu com a atividade (Professora D., diário de campo, 2017, p. 39).

Os elementos trazidos pelas professoras em seus depoimentos e as discussões levantadas no grupo focal mostram a tensão entre as concepções acerca de criança, infância, função social da Educação Infantil, planejamento, que elas vão se apropriando ao longo de suas trajetórias acadêmica e profissional. No entanto, são também atravessados por ambiguidades e contradições, tais como as apontadas pelas três professoras referidas acima, que, embora saibam que a brincadeira e o registro são fundamentais, ainda insistem na atividade de papel como um produto final. Ao mesmo tempo, elas reconhecem essas contradições entre a crença e o fazer cotidiano.

A formação em serviço pode se constituir como lugar onde se valoriza a relação de troca de pontos de vista, de cotejo entre o discurso pedagógico e a prática real vivida com as crianças, sem, contudo, dicotomizar teoria e prática.

Podemos afirmar que nos encontros do grupo focal, as professoras foram desafiadas a olhar de dentro suas próprias práticas, ampliando seu escopo de análise. Isso implicou também considerarem-se como sujeitos da própria profissionalidade, ao falarem de si e de seu exercício docente como ação que tem lugar, autoria, identidade (NÓVOA, 1992; SACRISTÁN, 1998).

É na formação em serviço que os compromissos coletivos se assumem, que metas são construídas, que o espírito de equipe e não o mero agregar-se como grupo se efetiva. No desdobrar da pesquisa, algumas questões foram emergindo no confronto das práticas e das crenças que orientam a ação pedagógica. Quais os saberes e fazeres mobilizados no dia a dia educativo? Que imagem de infância e criança orienta o fazer educativo-pedagógico? As crianças têm sido construtivas, ativas, autônomas e protagonistas no dia a dia educativo?

Pertencer a uma unidade educativa como profissional, ser cidadão/ã de um município, significa de antemão, utilizar e aceitar códigos culturais partilhados, aprendidos em interação. Códigos que já estavam tácita ou explicitamente configurados desde que nascemos e nos inserimos numa cultura e nos seus modos de manifestar-se muito particularizados. São essas particularidades, são esses códigos que constituem a identidade pessoal e social de adultos e crianças numa cidade, numa comunidade, numa instituição.

Foi como pertencentes a um modo de vida global que as professoras envolveram-se nesta pesquisa. Na condição de autoras. Para ter autoria, participação, a professora necessita fazer escolhas. Há que se criar espaços coletivos em que professoras também possam posicionar-se como ativas, construtoras e, portanto, protagonistas da própria história institucional que constroem e partilham junto com as crianças, a comunidade e as famílias.

Assim, o campo da formação em serviço constitui-se, além de um lugar para estudar temáticas concernentes ao campo da Educação Infantil, espaço por excelência para problematizar, analisar, pensar o cotidiano institucional, tomar decisões, gerir conflitos. É, portanto, arena de tensões. De heterogeneidade. É espaço que vai abrindo caminho para a palavra, para o pensamento, para os sentimentos, para a postura, para a crítica, para os modos singulares de ser, pensar, sentir e agir como profissional do campo da Educação Infantil de modo geral, mas, sobretudo, como gente, de modo muito particularizado.

No estudo ora em tela, foi possível identificar quatro dimensões em torno das quais os modos de ser, sentir, agir e pensar das professoras manifestam-se na unidade educativa e constroem comunidades de sentido:

1. **O autoral:** o protagonismo das professoras ao apresentarem proposições para reconfigurar a própria prática, a partir do olhar de dentro do fazer pedagógico. As professoras criaram espécies de roteiros, focados na jornada diária vivida no espaço coletivo de educação infantil, destacando elementos referentes à organização do trabalho pedagógico sob vossa autoria. Nessas narrativas, as professoras apresentavam imagens (relativas às memórias do fazer docente) ambivalentes, que se, por um lado, apresentavam dilemas e problemas constitutivos da própria docência na educação infantil, tais como as rotinas rígidas; por outro, destacavam também a autoria na reorganização dos tempos e espaços, nomeadamente, dos espaços.

2. **O relacional:** os desafios institucionais, que geram dilemas e contradições entre o que as professoras conhecem teoricamente e o que conseguem materializar na prática pedagógica, cujo debate e reflexão geram tensões, que nem sempre são resolvidas e que muitas vezes geram impasses no campo das relações, nomeadamente no que toca à docência compartilhada. Nessas narrativas as professoras expressavam aspectos da vida institucional, repleta de conflitos e contradições, sobretudo, no que toca às rotinas diárias, no problemático e desafiador dilema de decidir o que manter e o que inovar.

3. **O cognitivo:** a busca, o estudo, a investidura pessoal, o desejo das professoras em participar da formação, exercitando no grupo focal atos de observação, de escuta, de registro. Constantemente, em todos os encontros, as professoras questionavam-se acerca não só dos elementos constitutivos da docência na Educação Infantil, como cotejavam esses aspectos em relação à própria prática pedagógica com as crianças pequenas. Desafiadas a refletir e problematizar, mas também a apresentar soluções para seus enfrentamentos cotidianos, as professoras colocavam em operação hipóteses, objetivos, métodos de trabalho.

4. **O afetivo-emocional:** numa situação de pesquisa em grupo, as professoras envolvem-se plenamente na reflexão e na crítica, discutindo, vivendo e tentando implantar sonhos possíveis, de ter na instituição pública de educação infantil, adultos e crianças vivendo a conquista de seus direitos como cidadãos/ãs que exercem gestão democrática no cotidiano institucional e partilham a vida, em toda sua inteireza. As relações afetivas e emocionais estiveram em jogo todo o tempo, na medida em que em grupo eram desafiadas a romper os muros das justificativas para o que estava estagnado no contexto institucional. A superar os hiatos entre teoria e prática. A rever culturalmente as posturas pedagógicas do

adulto em relação à criança. A desconstruir a hierarquia existente entre práticas de cuidado e práticas de educação. Tudo isso colocou em jogo as sensibilidades.

Considerações finais

O ato de construir formação em serviço como lugar privilegiado para a tomada de vez e voz das professoras, constitui desafio complexo. Essa dinâmica de construção e participação fundamenta-se na compreensão das professoras como autoras dos fazeres e saberes educativo-pedagógicos, que em interlocução com seus pares, sistematizam o cotidiano vivido na unidade de educação infantil. Dar visibilidade a tantas trajetórias e histórias de professoras que se fazem agentes da e na Educação Infantil revela um salto qualitativo em nível de formação de professoras, um passo fundamental na conquista de uma formação continuada em serviço na qual professoras fazem a história a partir de suas mãos. O texto ora apresentado mostra que é necessário prestar atenção às formas culturais pelas quais diferentes agentes atribuem significados ao fazer docente.

Na palavra recolhida, manifesta pelas professoras que compõem o grupo focal, identificamos sentimentos conflitantes. As professoras lidam cotidianamente com o dilema de ser fiel a uma concepção, sem, no entanto, verem condições estruturais de trabalho para fazê-lo. Nesse sentido, uma das dimensões da docência que se coloca como alvo primeiro de investidura é o relacional. As professoras da Educação Infantil, embora tenham experimentado ao longo de sua trajetória, saltos qualitativos em termos de legislação e documentos curriculares oficiais, no cotidiano institucional ainda vivem rotinas mecanicistas, homogêneas, que inserem adultos e crianças em processos que negam sua autoria, sua palavra, seus modos singulares de ser gente de uma dada cultura.

O padrão referencial imperativo na unidade educativa ainda é o “todos fazem tudo ao mesmo tempo, no mesmo espaço, com os mesmos materiais”. A rotina ainda é rígida no que toca ao agrupamento de crianças e aos tempos de interação. E, por assim ser, adultos e crianças, passam por rituais estanques no dia a dia educativo. Exemplo disso é ir ao parque todo dia, no mesmo horário, com o mesmo grupo, explorando os mesmos brinquedos e materiais, pois o cotidiano é organizado ainda de modo que professoras e crianças estão sempre a obedecer algo que já existia antes delas – a ordem moderna, estabelecida em nome da produtividade, da eficácia, da eficiência. Ordem esta que não necessariamente significa uma rotina bem estruturada, mas uma rotina que muitas vezes ninguém consegue argumentar sua lógica de estrutura e ação.

No percurso da formação em serviço, as professoras manifestam que embora eivadas de contradições e ambiguidades, sabem o que significa e o que demanda fazer uma educação infantil de qualidade. Demanda construir rotinas, currículos que tomem como ponto de partida e de chegada a história dos grupos de adultos e crianças. Rotinas e currículos que tomem como referência os princípios éticos, estéticos e políticos deflagrados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e não o ideário de criança como aluno padrão, que antecipa o tempo social da infância em instituições coletivas de Educação Infantil.

Revelam também que é necessário desvencilhar-se daquilo que é imposto por padrões de comportamentos docentes. Que é importante estudar mais sobre a especificidade do modo de ser adulto na relação com a criança.

As professoras que fizeram parte do estudo oferecem pistas bastante interessantes acerca do que pensam, sentem, fazem no cotidiano da Educação Infantil. Além disso, perceberam-se como portadoras de vez e voz, o que lhes permitiu explicitar uma lógica própria de pensar, sentir e agir que orienta sua prática pedagógica. Elas viveram em contexto, partilha de saberes e experiências, crenças e valores pedagógicos, constitutivos de seu próprio *habitus* docente. É esse *habitus* que cria as cadeias de interação e as teias de interdependência entre elas, e que cria, por assim ser, sentimentos de pertença com determinadas práticas e não com outras. É isso que gera as comunidades de sentido, sustentadas nas dimensões autoral, relacional, cognitiva e afetivo-emocional.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. A constituição da profissionalidade de professoras de educação infantil. *In*: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (org.) **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. 1 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2010. p. 187-205.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF; MEC, 2009.

CASTRO, Joselma Salazar de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Escuta e dialogismo: contribuições da Filosofia de Mikhail Bakhtin. **RELAdEI, Revista Latino Americana de Educación Infantil**. Santiago de Compostela, v. 8, n. 1, p. 121-129, ago. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DIAS, Julice. **(Pré)-escola, cidade e famílias**: produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980-1999). 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 117-132.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; BARROS, Joseane Aparecida Bomfim de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos (org.). **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 13-28.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Notas

ⁱ Utilizamos, no texto, a categoria professoras por se tratar da amostra da pesquisa, cujo grupo focal era constituído tão somente por mulheres.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

